Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht

Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg ...

REESE LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY OF CALIFORNIA
Received Oct 1900
Accession No. 21649 Class No.

Digitized by Google

Digitized by Google

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Organ für die Gesamtinteressen des Erziehungswesens.

Im Jahre 1827 begründet

von

Adolph Diesterweg

und von demselben fortgeführt bis 1866; fortgesetzt von **Wichard Lange** von 1867 bis 1884, von **Richard Köhler** von 1885 bis 1887;

nunmehr herausgegeben

von

Dr. Friedrich Barkels,

Direktor sämtlicher Bürgerschulen in Gera.

62. Jahrgang, 1888.

FREESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

Frankfurt a. M.
Moritz Diesterweg.
1888.

Digitized by Google

L31
R5
V.103

56849

Digitized by Google

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA.

Inhalt des Jahrgangs 1888.

a. Nekrologe.

	Seite.
Kaiser Wilhelm †	209
Kaiser Friedrich †	301

b. Abhandlungen.

I. An die Herren Mitarbeiter und Leser. Ein Wort zur Verständigung. Von Dr. Friedrich Bartels . . . 1
II. Fortbildungsschulen für Mädchen Von Dr. Otto Kamp 17
III. Friedrich Fröbels Kindergarten-Briefe. Herausgegeben von Hermann Pösche. Besprochen von Rudolf Benfey . . 54
IV. Dr. Hermann Lotze. Von Dr. Friedrich Bartels . . 66
V. Lessings Einfluß auf Schiller. Von J. Goldschmidt . 97
VI. Die Reformbewegung auf dem Gebiete des naturgeschichtlichen Unterrichts. Von H. Hammer 118
VII. Dr. Hermann Lotze. Von Dr. Friedrich Bartels (Schluß) 141
VIII. Die Lehrerinnen im Alter. Von Dr. G. Kreyenberg . 157
IX. Die hervorragendsten Arbeiten unserer Fachblätter. Zwanglose Besprechungen von R. Dietrich 171
X. 20 Millionen Mark für die preußische Volksschule und was denn für ihre 67 000 Lehrer? Von Dr. W. Jütting 180
XI. Was will die Schule Zillers mit den Kulturstufen? Von Oberschulrat Dr. von Sallwürk 211
XII. Lessings Einfluß auf Schiller. Von J. Goldschmidt (Schluß) 231
XIII. Die Lehrerinnen im Alter. Von Dr. G. Kreyenberg (Schluß) 257
XIV. Herbart-Ziller oder Pestalozzi-Diesterweg? Von v. d. Höh 275
XV. Bericht über den Vortrag des Geheimen Ober-Regierungsrates Dr. K. Schneider: „Bildungsziel und Bildungswege für unsere Töchter“ 282
XVI. Friedrich Rückert als Pädagog. Von Dr G. Kreyenberg 303
XVII. Luthers Verhältnis zu den weltlichen Dingen. Von Dr. Keferstein 315
XVIII. Über den Anschluß der Geographie an die Geschichte. Von G. Heimerdinger 327
XIX. Die Schaufuß'sche geographische Lehrmittelsammlung und Verwandtes 338
XX. Der VII. deutsche Lehrertag 345
XXI. Was bei Stoff- und Stundenplänen oft vergessen wird. Von Kreis-Schulinspektor Fr. Polack 389
XXII. Der Trompeter von Säkkingen von Joseph Viktor von Scheffel. Von Professor J. Stöckle 400
XXIII. Über den Patriotismus Heinrich Heines. Von R. Köhler 419
XXIV. Wissenschaft oder Erfahrung? Vortrag von Rektor W. Liermann 426
XXV. Luthers Verhältnis zu den weltlichen Dingen. Von Dr. Keferstein. (Schluß) 440

Digitized by Google

XXVI. Bildung und Fortbildung des Volksschullehrers. Von J. Klingenstein 452
XXVII. Die Nibelungensage und ihre Heimat am Rhein. Von Dr. J. Nover 481
XXVIII. Die Grundlinien des Religionsunterrichtes in der Volksschule. Von Wilhelm Pfeifer 509
XXIX. Der Trompeter von Säkkingen von Joseph Viktor von Scheffel. Von Professor J. Stöckle (Schluß) . . . 527
XXX. Beiträge zur pädagogischen Psychologie und psychologischen Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung der physiologischen Psychologie und deren Bedeutung für die Pädagogik. Von Schulinspektor H. Scherer . . . 541

c. Pädagogische Rundschau.

Heft I. Von Direktor Dr. Bartels 74
„ III. „ „ 287
„ IV. „ „ 366
„ VI. „ „ 559

d. Mancherlei.

Heft II. Die deutsche Kaiserin und die Rheinischen Blätter . . . 201
„ V. Hochmut kommt vor dem Fall oder vor den Fall. Von Dr. W. Jütting 473

e. Rezensionen.

Heft I., Autoren: Dr. E. von Sallwürk, A. Dammann, K. Kaiser, Die höhere Mädchenschule ꝛc., M. E. Engel, H. Keferstein, G. W. Schulze, Dr. Duden. Heft II., Autoren: Dr. Fr. Aug. Finger, Dr. Friedr. Kruse, Christian Weinlein, G. V. Schumann, H. Keck und Ch. Johansen, Gottfried Ebner, Dr. Ernst Kleinpaul, Georg Längin, E. Leeder, Theodor Eckardt, E. Leeder, W. Dietlein. Heft III., Autoren: Dr. Morgenstern, K. Dorenwell, C. O. Schäfer. Heft IV., Autoren: G. Hübsch, Dr. Schumann, Christ. Gottl. Salzmann, Dr. Hermann Bender, F. G. Dinter, Dr. Robert Hanns, Joh. Friedr. Herbart, Dr. Wilh. Zenz, Albert Richter, Karl Kehrbach, Dr. Lagesius, Pädagogisches Jahrbuch 1886, Karl Richter, Selma Schöne, O. Pache, A. Wolter, A. Totzke, H. Keudel, K. Heinemann, Dr. F. E. Helm, Dr. E. Keller, Dr. Aloys Pokorny, Chr. Schröder, A. Schubert, Joh. Meyer, O. Behagel. Heft V., Autoren: Schulrat A. Grüllich, H. Weber, A. Genau und R. Zurwehme, G. Gurcke, Mentor, Rudolph, A. v. Fragstein, Dr. Ed. Angerstein, Zeichenhefte. Heft VI., Autoren: Prof. H. Ranitzsch, Dr. Paul Wossidlo (4), Georg Lang, Prof. Dr. Krebs, Dr. Gustav Leonhard, Dr. Paul Buchholz, Dr. R. Krieger, Dr. M. Fünfstück, Dr. Jul. Hoffmann, E. Meier, Johannes Müller.

Druck von Aug. Weisbrod, Frankfurt a. M.

Digitized by Google

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA.

I.

An die Herren Mitarbeiter und Leser.

Ein Wort zur Verständigung.

Mit dem Wahlspruche Pestalozzis: „Mit Gott, Mut und Demut“ habe ich mich entschlossen, der ehrenvollen Aufforderung nachzukommen, die Redaktion dieser Blätter zu übernehmen und das Werk fortzusetzen, das unser Altmeister Diesterweg vor mehr als sechzig Jahren zum Heile der deutschen Schule, zum Segen und Wohl der gesamten deutschen Lehrerschaft ins Leben rief, und dem er bis zu seinem Lebensende unter allen Stürmen und Kämpfen die treueste Hingabe und Arbeit widmete.

Durch die Herausgabe der „Rheinischen Blätter“ sammelte Diesterweg die Lehrer Deutschlands zu einer geistigen Gemeinschaft und die zerstreuten Kräfte unter eine gemeinsame Fahne, um durch vereintes Wirken das zu erreichen, was dem einzelnen zu erreichen bis dahin unmöglich war.

Im Jahre 1851 lesen wir im Jahrbuche für Lehrer:

„Lebe im Ganzen, schließ an ein Ganzes dich an!“

Beide Mahnungen empfehlen das Streben nach der Gemeinsamkeit im Leben, im Berufe, die Einigung im Geiste und darum in der That. Sie enthalten die Parole dieser Blätter und sollen die große Aufgabe der deutschen Lehrer als einer Gesamtheit, als einer durch die Einheit des Zwecks verbundenen Korporation andeuten. Willst du schwach werden, so isoliere dich, willst du erstarken, so schließe dich an die geistverwandten Glieder deines Standes an! „Selbst ist der Mann.“ Andere können mancherlei für die Lehrer, die Schule thun; die Hauptsache nur sie selbst, nicht in Getrenntheit von einander, sondern in Verbundenheit mit einander.

Digitized by Google

Nicht ohne ernste Bedenken, wenn auch mit Mut und Freudigkeit trete ich an diese neue Arbeit, gerade zu einer Zeit, in der auf der ganzen Linie der Schulen, von der Volksschule bis zum Gymnasium, der Schlachtruf ertönt: „Hie Pestalozzi-Diesterweg, hie Herbart-Ziller".

Kampf ist Leben, ohne Kampf möchte ich nicht leben, das ist mein Wahlspruch von Jugend an gewesen, und Diesterweg, in dem bis in sein spätes Alter hin ein gutes Stück altgermanischer Kampfesfreudigkeit lebte, schreibt*: „Wie stärkt ein tüchtiger, würdiger Streit! In der Regel empfindet man diese Stärkung nicht während der Dauer desselben, aber nachher gestählt geht man aus dem Kampfe hervor, selbst dann, wenn man sich in diesem oder jenem für besiegt erklären muß. Das ist der unausbleibliche Gewinn des Kampfes um die Wahrheit — ist eine edle Sache." „Er regt die Geister an und auf, stellt die Gegensätze in ihrer Schärfe dar, wirft scharfe Lichter auf die Differenzen, bringt Gährung und Bewegung in träge Massen, kurz schafft Leben. Durch Satz und Gegensatz, These und Antithese wird die Sache klar." Wir begrüßen darum den frischen, fröhlichen Kampf, der in den Lagern der pädagogischen Welt entflammte, mit Freuden; ist er doch ein sicheres Zeichen, daß ein lebhaftes Interesse für pädagogische Fragen, für die Schule, für Erziehung und Unterricht wieder erwacht ist. Dieser Kampf wird auch dazu beitragen, daß die pädagogische Theorie von manchem Ballast und Unhaltbaren befreiet, manches Alte, was bisher als Regel gegolten hat, als überwundener Standpunkt betrachtet, aber auch manches „Neue", das mit dem Aufgebot aller philosophischen Weisheit als das einzige Wahre angepriesen wurde, in das Reich der Phantasie gewiesen werden wird. Es wird in diesem Kampfe der Theorie und Praxis in der Schule immer und immer wieder der Satz sich bewahrheiten: „Pädagogische Phrasen zerplatzen wie Seifenblasen, Zeitmeinungen wechseln wie die Mode, philosophische Abstraktionen, welche die Thatsachen dem System anpassen, werden im Leben zu schanden". Wenn wir geloben: „Wir wollen im Geiste

---

* „Pädagogisches Wollen u. Sollen" von Wich. Lange. 1875. Seite 78.

Digitized by Google

Diesterwegs diese Blätter in Liebe und Pietät zu dem Verstorbenen fortsetzen und weiter führen, wir wollen arbeiten und wirken, daß die Ideen, Mahnungen und Grundsätze Diesterwegs in immer größere Kreise dringen, daß sie die Praxis in der Schule beleben und befruchten, so sind wir doch weit entfernt, blindlings auf die Worte des Meisters zu schwören. Wir wollen überall und zu jeder Zeit, wenn wir zu einer abweichenden Ansicht gelangen sollten, diese auch offen und unumwunden bekennen. Wir würden nicht im Geiste Diesterwegs handeln, wenn wir ihm zu Liebe unsere Ansicht verschweigen würden.

War schon die Zahl der Lehrer, die sich teils als seine unmittelbaren Schüler, teils durch sorgfältiges Studium seiner Schriften nach ihm bildeten, bei seinen Lebzeiten eine so bedeutende, horchten auch Tausende und aber Tausende von Lehrern in allen Gauen Deutschlands begierig auf sein Wort, so verwahrt er sich doch immer gegen das Bestehen einer Diesterwegschen „Schule". Er verweist seine Schüler auf die eigene Beobachtung, sucht sie zu einer solchen zu befähigen. Von einem unabänderlichen System will er nichts wissen. „Die wahre Pädagogik," sagt er, „huldigt dem Entwicklungs- oder Evolutionsprinzip der Bewegung. Die Wahrheit ist nie fertig, sondern im stetigen Fluß und immerwährender Bewegung und Entwicklung begriffen." „Jedes eingelernte System beengt den Inhaber, oft sogar den Erfinder." „Wer auf dasselbe schwört bei der Beurteilung der Dinge und Menschen und in praktischen Verhältnissen an die Grundsätze und Vorschriften des Systems denkt und denselben gemäß zu verfahren sich bemüht, der verfällt in den ominösen Fehler der Prinzipienreiterei!" Wir haben die feste Überzeugung, daß in der steten Anerkennung dieser Grundsätze die Kraft, Macht und die siegende Gewißheit der Pestalozzi-Diesterwegschen Schule, wenn ich diesen Ausdruck hier einmal gebrauchen darf, aber auch in der Nichtbeachtung und Verkennung dieser Grundsätze der Todeskeim der Zillerschen Schule liegt.

In der Zillerschen Schule gilt bei so manchem Jünger noch heute der Grundsatz des Meisters, daß an Zillers Aufstellungen und an dem Aufbau des Lehrplans nicht gerüttelt werden darf, daß diese Dogmen urteilslos hingenommen werden sollen und

jeder sich den Forderungen unterwerfen muß. — Schon vor Jahren sprach Stoy das harte Wort gegen Ziller: „Ich habe nicht Lust zu disputieren, weil ich schon gewiß bin, daß statt einer Untersuchung des Vorgebrachten von meinem Kollegen (Ziller) nur eine Entscheidung kommen wird". Wenn Ziller von der Wahrheit und Durchführbarkeit seines aufgestellten Lehrplanes so überzeugt war, daß er kein Rütteln und Verändern an demselben duldete, so wollen wir es ihm verzeihen, aber wenn seine Jünger, die im Dienste der Praxis stehen und zur Überzeugung kommen: unter den jetzigen schulischen Verhältnissen ist die Durchführbarkeit des Zillerschen Planes unmöglich, so wäre es doch ihre Pflicht, die Hand anzulegen, den Plan umzugestalten und zu zeigen, wieviel von ihrem „Idealplan" in einer 6-, 4-, 3-, 2-, 1-klassigen Volksschule noch übrig bleibt? Dieselbe Forderung erhebt der Oberschulrat Dr. von Sallwürk in seiner Schrift: „Handel und Wandel in der pädagogischen Schule Herbarts. Eine historisch-kritische Studie." Seite 41.

„Seine (Zillers) Nachfolger können sich mit solchen Entschuldigungen nicht mehr decken. Sie sind weder Propheten noch Reformatoren, sondern — was ihnen nicht zur Unehre gereicht — Arbeiter an einem verdienstlichen Werk, das wie ein genial entworfener Bauplan nun vor aller Augen gestellt ist und das Urteil aller solchen erwarten muß, die Ähnliches oder vielleicht Besseres auch sonstwo schon gesehen oder gar selbst entworfen zu haben glauben. Jetzt ist die Arbeit, die geschehen muß, die, daß Einzelheiten gebessert, in besonderes Licht gesetzt, vielleicht auch beseitigt und daneben bewiesen werde, warum der Plan gerade so und nicht anders entworfen werden mußte, wenn er dem Bedürfnisse, welches ihn veranlaßt, entsprechen wollte. Dieser zweite Teil der Arbeit, den der Meister billig seinen Gesellen überlassen durfte, fordert genaue Bekanntschaft mit dem Plane, aber auch mit dem, was sonst Ähnliches geschaffen worden ist; sie fordert aber ferner Unbefangenheit des Blickes und den redlichen Willen, selbst Änderungen zuzugestehen, wenn sie notwendig wird, um den eigentlichen Zweck der Arbeit zu treffen, und alles dies, fürchte ich, ist nicht zu erwarten, wenn — um von dem Bilde zu unserer Sache zurückzukehren —

die Zillersche Schule sich nicht entschließen kann, aus ihren engen Geleisen herauszutreten und, was der Meister hinterlassen hat, auch einmal unbefangenen Blickes von außen zu betrachten. Sie möge sich doch das Schicksal aller großen wissenschaftlichen Errungenschaften vor Augen führen. Man faßt in goldene Gefäße, was große Geister und Zeiten geschaffen haben, man hütet es mit Ehrfurcht und giebt es wie ein heiliges Vermächtnis an die Nachkommen: eines Tages bringt es ein Ungefähr oder ein Unglück oder ein Zweifel über den Wert des Besitzes dahin, daß die Gefäße geöffnet werden und siehe — der Geist ist entflohen, den sie geborgen hatten. Das ist das Ende jeder Scholastik! —

Wir werden auch in Zukunft in unserem Blatte stets den verschiedenen jetzt herrschenden Meinungen, Grundsätzen und Lehren das Wort zur Rede und Gegenrede gönnen, um durch offenes und ehrliches Aussprechen der bestehenden Gegensätze den Weg zur Versöhnung und Einigung anbahnen zu helfen, denn die Wahrheit ist nicht das Privilegium einer einzigen Partei. Wir werden bestrebt sein, das Gemeinsame, die zahlreichen Berührungspunkte, welche die Herbart-Zillersche mit der Pestalozzi-Diesterwegschen Schule hat, festzustellen, das Gute anerkennen, wo wir es finden, das Verkehrte mit Milde beurteilen, aber stets bekämpfen. „Prüfet alles, das Gute behaltet!" ist mein Wahlspruch bis heute gewesen und soll es auch bleiben; allem einseitigen Parteileben auf pädagogischem Gebiete werden wir ferne bleiben, ganz unbekümmert darum, ob dieser Grundsatz uns den Titel „Vulgärpädagoge" eingetragen hat. Wer im Geiste Diesterwegs arbeitet, der kann zu keiner Partei blindlings schwören. „Der Geist einer gesunden Pädagogik sprudelt am reinsten und kräftigsten im Jungbrunnen der gesamten Geschichte der Pädagogik."

Die Rheinischen Blätter werden sich auch in Zukunft in den Dienst für Unterricht und Erziehung stellen.

Wir kennen nur einen erziehenden Unterricht — und auch Diesterweg kannte nur einen „erziehenden" Unterricht. In Diesterwegs Schriften lesen wir: „Der Unterricht — ich will hier kurz sagen: in Pestalozzischem Sinne — bildet den

ganzen Menſchen, aller Unterricht wirkt erziehend, jedenfalls intellektuell erziehend, d. h. die Denkkraft beſtimmend, Gedankengehalt liefernd (und dadurch auf den Willen wenigſtens indirekt wirkend). Ein Unterricht, der nicht einmal ſo viel vermöchte, wäre nichts als äußerlicher Notizenkram, den man Unterricht nicht nennen kann. Jeder wahre Unterricht iſt ein erziehender, jede Schule ſchon als Schule eine Erziehungsanſtalt, indem ſie den Geiſt diszipliniert."

Aller Unterricht der Volksſchule hat eine allgemein menſchliche, insbeſondere eine nationale Erziehung zum Zweck. Aller Unterricht hat die Erziehung zum Zweck und aller echte Unterricht wirkt erziehend, das war bei Dieſterweg ein Fundamentalgrundſatz, und daraus ergab ſich ihm die allein richtige Art und Methode alles Unterrichts. Der Unterricht ſoll erziehend wirken, er ſoll die innere Entwickelung des ganzen geiſtigen Lebens zum Ziele haben; darum muß er ſich nach den Entwickelungsgeſetzen der menſchlichen Natur richten, muß die Entwickelungsſtufen des heranwachſenden Menſchen im Auge behalten, muß ſtetig und gründlich fortſchreiten, muß nichts lehren, was der Schüler nicht faſſen kann, was dem Schüler, *wenn er es lernt, noch nichts iſt, oder ihm ſpäter nichts mehr iſt; darum muß der Unterricht anſchaulich ſein*, vom Nahen zum Entfernten, vom Einfachen zum Zuſammengeſetzten fortſchreiten.

„Die Schule erzieht," ſchreibt Dieſterweg, „weſentlich durch den Unterricht, und **nur** der erziehende Unterricht iſt wahrhaft Unterricht." In ſcharfen Worten wendet er ſich gegen das immer wiederkehrende „Geſchwätz über Erziehung", über die Notwendigkeit der Erziehung, daß es nicht genug ſei, das Kind zu unterrichten, ſondern daß es auch gezogen werden müſſe. „Dieſe vornehmen, dummdreiſten und unwiſſenden Schwätzer," ſchreibt Dieſterweg, „laſſen wir ſtehen, indem wir bei unſerer Anſicht verharren, daß die Vorſtellungen ein weſentliches Moment der Charakterbildung ſind, indem ſie (nebſt anderem) die Gefühle beſtimmen und dem Gemüte die Richtung auf das Edle und Gute geben, daß mit einem Worte, auch durch den Unterricht die Schulen zu *Erziehungsanſtalten* werden." Darum verteidigte Dieſterweg die *entwickelnde*, ſokratiſche, heuriſtiſche

Lehrweise, die die Selbstthätigkeit des Schülers anregt, und bekämpfte die mitteilende, vortragende, dogmatische Lehrweise, die den Schüler in passivem Zustande verharren läßt. Darum war er ein Feind alles Abrichtens und Einprägens, alles mechanischen Auswendiglernens, zumal unverstandener und unverständlicher Dinge.

In diesem Geiste haben Tausende und aber Tausende von Lehrern in treuer und stiller Arbeit in der Schule gewirkt, ihre Schulen waren Erziehungsanstalten. In diesem Geiste arbeiten heute noch die deutschen Lehrer; — die Schulen, die nur Lese-, Schreib- und Rechenschulen sind, werden gewiß nur vereinzelt gefunden.

Eine große Anzahl aus dem Kreise der Zillerschen Schule fügt täglich dem deutschen Lehrerstand schweres Unrecht zu, wenn sie ausruft: „Wir Herbartianer haben einen bestimmten Begriff vom erziehenden Unterricht". Denn mit diesen Worten wollen sie sagen: „Ihr Lehrer in Stadt und Land, die ihr nicht Jünger und Bekenner unserer „wissenschaftlichen Pädagogik" seid, die ihr euch nicht begeistern könnt für eine Märchenklasse, Robinsonsklasse, Patriarchenklasse ꝛc., ihr redet wohl vom „erziehenden Unterricht", aber ihr erteilt keinen erziehenden Unterricht". „Eure Volksschulen sind nur Lese-, Schreib- und Rechenschulen, daher die traurigen Zeichen der Zeit."

„Es will nichts heißen," sagt Dr. Rein, „wenn man in alle Welt hinausruft: erziehender Unterricht, und thut nichts dazu. Mit solcher Phrase schlägt man nur Unwissende und Thoren breit. Es sieht gerade wie Hohn und Spott aus, wenn mit großen Lettern auf der Schulfahne prangt: „Erziehender Unterricht" — und in der Schule ist davon nichts zu spüren."

Diese Worte aus dem Munde eines Seminar-Direktors und Professors der Universität verwunden und verletzen das Herz eines jeden treuen Lehrers. Gegen solche Angriffe werden die Rheinischen Blätter auch in Zukunft die deutsche Lehrerwelt verteidigen.

Würde man in Ruhe und Besonnenheit das Gemeinsame aufsuchen, das die Zillersche Schule mit der Pestalozzi-Diesterwegschen teilt, oder besser gesagt, erst von der letzteren

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

genommen und gelernt hat, wie wenig Neues, das wirklich gut und brauchbar ist für die Volksschule, würde übrig bleiben — das nicht schon längst von tüchtigen Schulmännern gelehrt und in der Praxis geübt worden ist! —

„Wir haben einen bestimmten Begriff von erziehendem Unterricht," sagt die Zillersche Schule, — warum? „Im Mittelpunkte des Unterrichts steht die Forderung, ein freies und vielseitiges Interesse in der Seele des Kindes zu erwecken", — diese Forderung hat Diesterweg schon vor mehr denn 50 Jahren aufgestellt, wenn er sagt:

„Das Interesse an der Sache ist die Beteiligung an derselben mit dem Gemüte. Dieses stelle ich voran, es ist die Wurzel im Geiste. Aus ihm stammen die Impulse und nachhaltigen Kräfte für den Kopf und für den Willen. Ein fester Charakter ist ohne Gemütstiefe und -kraft undenkbar".

Hier stimmt Diesterweg mit Herbart überein, denn Herbart sagt: „Interesse ist Selbstthätigkeit". Darum verlangt Diesterweg: „Unterrichte so, daß überall die Selbstthätigkeit des Schülers möglichst ausgebildet werde."

„Die deutsche Erziehung legt es im tiefsten Grunde auf die Entfaltung und Stärke des Gemüts, auf die Erweckung des lebendigen Interesses an dem Wahren und Guten und an den Gegenständen der Bildung an."

„Entwicklung und Bildung können keinem Menschen gegeben oder mitgeteilt werden. Jeder, der ihrer teilhaftig werden will, muß sie durch seine eigne Kraft, eigne Anstrengung erwerben. Von außen kann er dazu nur angeregt werden." „Was der Mensch sich nicht selbstthätig angeeignet hat, ist gar nicht in, sondern ganz außer ihm. Der Geist muß es selbstthätig ergreifen, es sich aneignen, es verarbeiten." „Nur Selbstgedachtes, oder wenigstens mit selbthätigem Nachdenken Aufgefaßtes und Angeeignetes belebt den Geist und geht in Gesinnung und Charakter über."

Sind das nicht goldne Worte von unserem Altmeister der Schule? Wie ein roter Faden zieht sich diese Forderung durch alle Schriften Diesterwegs. — Gerade der Kampf für die Durchführung seiner Grundsätze in der Praxis hat ihm auf der einen Seite Liebe und Verehrung, aufrichtige Dankbarkeit

und treue Anhänglichkeit, auf der andern Seite Neid, Mißgunst und Verfolgung eingetragen. Für diese Forderung hat er als ein tapferer Held bis zu seinem Tode gekämpft!

Dieselben Forderungen stellt Ziller später auf, wenn er sagt: „Wie sehr immerhin der Zögling, von außen her veranlaßt, durch die Erziehung determiniert wird, und wie lang die Kausalreihe der Determinationen sein mag, die Erzeugung der Vorstellungen und das Herausarbeiten der Gemütszustände aus ihnen ist doch unter allen Umständen seine eigene That, die ihm und nicht anderen angehört". Und wenn Ziller weiter sagt: „Der Lehrer darf überhaupt, wenn der Wille gebildet werden soll, nichts selbst thun, was der Schüler leisten kann, und wobei nicht mindestens versucht ist, ob es diese vermögen", so hat Diesterweg diesem Gedanken schon zwanzig Jahre früher folgenden Ausdruck gegeben: „Was der Schüler selbst denken kann, soll er selbst denken. Vordenken und Nachsprechen lassen ist nicht bloß der Würde des Geistes und der Wahrheit zuwider, sondern verkrüppelt den Geist, wirkt in jeder Beziehung nachteilig." —

Wir behaupten aus voller Überzeugung, daß alle Kennzeichen des wahren, d. h. des erziehenden Unterrichts, die jetzt so oft der Lehrerwelt als etwas „Nagelneues" vorgehalten werden, schon vor 50 Jahren in Schriften Diesterwegs sich vorfinden. Indem Diesterweg immer und immer wieder den formalen Zweck des Unterrichts als den mächtigeren hervorhebt, will er der deutschen Lehrerwelt zurufen, daß er nur einen erziehenden Unterricht kennt, einen Unterricht, der die Thatkraft anregt.

Diesterweg war ein echter Jünger Pestalozzis, er steht mit Herbart auf den Schultern Pestalozzis.

„Erst seit Pestalozzi," schreibt Diesterweg, „haben wir im großen und ganzen eine bildende Volksschule; erst seit ihm können wir sie haben. Ich erblicke in dem Grundgedanken Pestalozzis die Basis wahrer Menschenbildung der Natur gemäß, d. h. gültig für alle Zeiten". „Ich bin überzeugt, daß, wo man in der Irre geht, man an die Entdeckungen und Grundsätze Pestalozzis wieder anknüpfen muß".

Und wenn Herbart seinem nachfolgenden Geschlechte Männer

wünſchte, welche Geiſt und Intereſſe genug vereinigen, um ſich der Idee Peſtalozzis: „elementariſche Anſchauungen zum Hauptfundament des Unterrichts zu machen", völlig zu bemächtigen, ſo iſt es Dieſterweg geweſen, der die inſtinktiv gefundenen Grundſätze des genialen, aber unpraktiſchen Peſtalozzi mit meiſterhafter Virtuoſität in die Praxis einzuführen wußte und darum mit Recht der praktiſche Peſtalozzi genannt werden kann. Er iſt es geweſen, der das Gold der pädagogiſchen Weisheit eines Peſtalozzi in wertvolle Münzen der didaktiſchen Praxis umſetzte.

Dieſterweg, obwohl er in allen ſeinen Schriften unumwunden anerkennt, daß der Erfolg des Unterrichts im hohen Grade von der Perſönlichkeit des Lehrers abhängig iſt, ja obwohl ihm die Perſönlichkeit die ſtärkſte Macht in der Schulerziehung iſt, ſo verlangt er dennoch mit aller Entſchiedenheit, daß jeder Lehrer ein Künſtler im Unterrichten werde. Das Unterrichten iſt ihm eine künſtleriſche Thätigkeit, darauf berechnet, nicht nur einzelne Fähigkeiten zu entwickeln, gewiſſe Kenntniſſe und Fertigkeiten zu vermitteln, ſondern geiſtiges Leben zu wecken, Geſinnungen zu bilden, mit einem Wort die ganze Perſönlichkeit des Zöglings im Sinne der Charakterbildung zu ergreifen.

„Die Perſönlichkeit des Lehrers erſchafft ſich die Methode. Dieſe ſoll nicht von dem Menſchen erſonnen, als ein Außenwerk dem Geiſte umgeſchnallt und angefügt werden."
„Die Perſönlichkeit des Lehrers iſt ihm die Hauptſache. Mit ihm hat man alles, ohne ſie nichts. Sind ihm Kraft der Aufmerkſamkeit, Liebe zum Gegenſtande, zur Anſtrengung und die rechte Geſinnung zu den Schülern nicht eigen, ſo iſt alles umſonſt."

„Die Macht, welche der wahre Erzieher ausübt, ſtammt nicht aus der Einſicht allein, nicht aus dem Vorſatze, dieſer Einſicht gemäß zu wirken, nicht aus dem Gefühle der Pflicht, nicht aus der Treue — es iſt eine dem Glücklichen verliehene, angeborene Begabung, es iſt ein Geſchenk des Himmels, welches zwar wie jede Anlage des Menſchen der Ausbildung bedürftig iſt, das aber, wenn es fehlt, durch nichts, weder durch den edelſten Willen, noch durch die tiefſte Reflexion, noch durch Fleiß und Anſtrengung erſetzt werden kann."

„Wie der wahre Dichter, so wird auch der geniale Erzieher, der Lehrer geboren, er bringt die Anlagen zu seinem Berufe mit auf die Welt.“ Aus diesen Worten Diesterwegs hat man sehr oft gefolgert, als schätze er die Methode des Lehrers, die didaktische Kunst gering, als huldige er dem Grundsatze, jeder Lehrer müßte sich eine eigene Methode schaffen. Die theoretische Bildung des Lehrers fordert Diesterweg, der Meister in der Methode, in allen seinen Schriften. Was der geniale Lehrer durch Eingebung findet, das muß der bescheidener angelegte Lehrer durch Nachdenken ersetzen. Allein Diesterweg ging von dem sehr wahren Satze aus: „Es hoffe keiner, durch das Studium irgend einer Theorie ein praktischer Erzieher oder Lehrer werden zu können. Die Praxis lernt man nur in der Praxis, im Leben.“ „Man kann alle Gesetze und Regeln wissen, ohne sie zweckmäßig anwenden zu können, und man kann sie zweckmäßig anwenden, ohne sich der Theorie der allgemeinen Regeln u. s. w. bewußt zu sein.“ Nichts war Diesterweg verhaßter als das beständige Schwatzen über Methode und Theorie; die Maulhelden sind noch heute in der Schule die schlechtesten Arbeiter.

Gerade in der Zeit, als man die Kunst des Unterrichtes, die Methode gering achtete, als man die strebsamen und tüchtigen Lehrer mit Spottnamen: „Methodenjäger, Methodenreiter“ ꝛc. ꝛc. belegte, da war es Diesterweg, der mit allem Scharfsinn den Wert einer wissenschaftlichen Methode darlegte: der Unterricht muß sich auf psychologischer Basis aufbauen.

„Die Methode,“ schreibt er 1857, „steht bei manchem der heutigen Wortführer in schlechtem Kredit. Ich bin gewiß, zu vermuten, daß dieselben nicht allzuviel von ihr verstehen.“ Die Methode ist nach Diesterweg nicht abhängig vom Objekt, vom Lehrgegenstande: sie hat sich nach der Individualität der Schüler zu richten. „Sie soll zuoberst subjektiv, d. h. der Menschennatur gemäß sein, aber in der speziellen Ausführung sich nach den Bedürfnissen der Individuen richten, also subjektivindividuell sein.“ „Zum geschickten Lehrer reicht nicht die Kenntnis des zu behandelnden Gegenstandes aus, vielmehr gehört dazu, daß derselbe den Gegenstand psychologisch, d. h. der allgemeinen und

besonderen individuellen Menschennatur gemäß — naturgemäß — zu behandeln versteht."

Die Theorie klärt entwickelnd den pädagogischen Takt, den Lehrtakt. „Die hinzukommende Theorie klärt darüber auf, erhebt zum klaren Bewußtsein, was vorher, gleichsam instinktartig, im Gefühl beschlossen war. Wem dies Gefühl fehlt, den bildet aber auch keine Theorie zum Erzieher, zum Lehrer. Aber eine richtige Theorie befestigt im richtigen Thun, beseitigt Einseitigkeiten und Verirrung." Jede wahre Methode muß sich aufgründen und aufbauen auf die Psychologie. Pädagogik ist die angewandte Psychologie. „Denn sie kann ihrer Aufgabe, *ψυχαγωγία* d. h.: Seelenleitung zu sein, nicht gerecht werden, ohne klare Kenntnis des Wesens der zu bildenden Seele. Erst aus dieser Kenntnis werden sich die Mittel ergeben, durch welche die Seele systematisch gebildet werden kann." * Es genügt nicht mehr, die praktischen Imperative rein äußerlich zu kennen, sondern nur derjenige, welcher sie aus den Gesetzen, welchen das Seelenleben unterworfen ist, kennen und dann auch in der Praxis entsprechend den einzelnen konkreten Fällen anzuwenden gelernt hat, ist ein Künstler und Meister unter den Lehrern, denn er treibt die Schularbeit nicht handwerksmäßig, sondern kunst- und naturgemäß, weil entsprechend der inneren Natur des Menschen.

„Die Psychologie," schreibt Diesterweg, „oder allgemeiner die Anthropologie ist die Grundwissenschaft der Pädagogik, ohne welche diese in der Luft schwebt und gar nicht gründlich aufgestellt werden kann." „Wer das Wesen des Menschen nicht nach leiblicher und geistiger Seite, wer die Gesetze der natürlichen Entwicklung nicht kennt, wie sollte der naturgemäß bilden und erziehen können?" Diesterweg verlangt von einem jeden Lehrer: „Die Natur des Menschen, die Natur des Kindes, den Gang der Entwicklung der Menschennatur kennen zu lernen". „Willst du erfahren, was im allgemeinen naturgemäß sei, dann mußt du die Natur, willst du erfahren, was im spezielleren der Menschennatur gemäß sei, dann mußt du die Menschennatur erforschen — die Menschennatur, die Kindernatur und den Gang

* Die Einheit der Schule von Dr. Frick. Seite 18.

der Entwicklung der Kindernatur zur ausgebildeten Menschennatur.“ *

Auf diese Grundwahrheiten hat Diesterweg seine Methode aufgebaut. Diesterweg ist der Meister in der Methode gewesen, sein Geist ist in alle Unterrichtszweige gedrungen, ihm mußten seine Gegner unbewußt folgen. Das Gute, das wir heute noch in den Schriften über Methode und Unterrichtslehre finden, ist Diesterweg entnommen.

Dem Mann, der seine Gegner zu seinen Jüngern hatte und heute noch zählt, sie mochten es wollen oder nicht, sie mochten es eingestehen oder nicht, dem ersten auf dem Gebiete der Unterrichtsmethode seit Pestalozzi, wollen die Rheinischen Blätter auch in Zukunft ein bleibendes Denkmal setzen, daß sie mit Aufbietung aller Kraft arbeiten, seine methodischen Grundsätze zu verbreiten, auszubauen und zu begründen.

Wir werden es als ein heiliges Vermächtnis ansehen, daß in Zukunft diese Blätter im Geiste Diesterwegs auch Lehrgänge und Lehrproben bringen, die in der Praxis erprobt sind. Wir werden in und bei dieser Arbeit stets die Psychologie als die Grundlage der Pädagogik ansehen, auf sie den höchsten Wert legen. Wir werden aber auch wiederum auf kein System blindlings schwören, wir wissen daß die Psychologie noch eine sehr unfertige Wissenschaft ist.

Schätzte Diesterweg auch die Methode hoch, so forderte er auch zugleich eine gediegene, wissenschaftliche Bildung vom Lehrer, er hat unermüdlich für die Hebung und Bildung des Lehrerstandes, für die innere Selbständigkeit des Lehrers gekämpft. Diesterweg wußte, daß nur der der äußeren Selbständigkeit würdig ist, der die innere erlangt hat, und darum hat er dem Kampfe für Bildung und Hebung des Lehrerstandes sein Leben geweiht.

Auch unser Grundsatz soll sein: Eine gediegene, wissenschaftliche Fachbildung bleibt die allererste Forderung. „Ein

* Siehe weiter: Diesterweg, ausgewählte Schriften von Langenberg. Band I.

Lehrer, der nicht wahrhaft wissenschaftlich arbeiten gelernt hat, der den Unterrichtsstoff nicht nach allen Seiten hin beherrscht, wird nie imstande sein, die Forderung einer wissenschaftlichen Didaktik in geistig fruchtbarer Weise zu erfüllen, — er ist und bleibt auch ein Stümper in der Methode."

Was den früheren Jahrgängen der „Rheinischen Blätter" ihren bedeutenden und dauernden Wert verleiht, das ist unzweifelhaft der wissenschaftliche Charakter derselben.

Die wissenschaftliche Bildung des Lehrers soll naturgemäß eine doppelte sein, nämlich ebenso gut eine allgemeine wie eine pädagogische. Darum sollen auch in Zukunft diese Blätter sowohl rein pädagogische, als auch solche Abhandlungen bringen, die geeignet erscheinen, die Kenntnisse der Leser in den verschiedenen Wissenschaften anzuregen und zu vertiefen.

Die „Rheinischen Blätter" sollen aber auch in Zukunft ein „Organ für die **Gesamtinteressen des Erziehungswesens**" bleiben, sie sollen die Lehrer aller Schulgattungen umfassen; sie sollen den Gedanken zur Wahrheit machen, daß alle Lehrer, in welcher Stellung sie auch arbeiten, doch **nur eine Aufgabe** haben.

Die Klagen über die Einheitlosigkeit in den verschiedenen Schulgattungen, die Klagen über das kalte und unkollegialische Nebeneinandergehen der Lehrer der verschiedenen Bildungsanstalten wollen nicht verstummen. Die Lehrer höherer Schulen blicken nur zu oft verächtlich auf den „niederen Dunstkreis," in welchem sich die Volksschullehrer zu plagen haben, und wiederum, wie oft sieht der Volksschullehrer verächtlich auf die Technik der Gymnasiallehrer herab. Diese traurigen Erscheinungen der Zeit haben ihren letzten Grund in der Einheitlosigkeit der Schulen. Hat auch der Gründer dieser Blätter mit besonderer Vorliebe für das Volksschulwesen gewirkt, so sind diese Blätter doch allezeit eingetreten, zu wirken und zu arbeiten, daß sich die deutschen Lehrer, einerlei, welcher Gattung sie angehören, als ein zusammengehöriges Ganzes fühlen und gegenseitig von einander zu lernen bestrebt sein möchten. Ebenso wenig, wie es einen graduellen Unterschied giebt zwischen Schülerseelen niederer und höherer Anstalten, so wenig giebt es hier eine verschiedene Didaktik. „Ihre erste Forderung, stets und überall darauf bedacht zu

ſein, daß die Seele des Schülers planmäßig zum Mittelpunkt der Unterrichtsarbeit gemacht werde und demgemäß eine den pſychologiſchen Geſetzen entſprechende Behandlung zur Hauptaufgabe derſelben, — dieſe Forderung gilt für alle Schulgattungen, für jeden Lehrgegenſtand, für jede Lehrſtunde."

„Ob ich," ſagt Dr. Frick (Halle), „Heys Fabel vom Sperling und Pferd im Anſchluß an die bekannten trefflichen Anſchauungsbilder mit der letzten Klaſſe einer Armenſchule behandle, daran Anſchauung, begriffliche Auffaſſung und Gemüt der Schüler zu bilden und ihre Denk- und Sprachkraft zu entfeſſeln, oder ob ich in der oberſten Klaſſe eine Horaziſche Ode als Mittel zu dem gleichen Zweck benutze, auf Phantaſie, Urteil und Gemüt der Zöglinge einzuwirken, und auch hier die Sprach- und Denkkraft zu entbinden, — das iſt kein Unterſchied des Weſens, ſondern nur eines durch die Art der Objekte und der Entwicklungsſtufe der betreffenden Schüler begründeten Grades. Eine gleichhohe Aufgabe und Arbeit hier wie dort, die gleiche pädagogiſche didaktiſche Wiſſenſchaft und Kunſt an den gleichwertigen Seelen der einen Jugend unſeres teuren deutſchen Volkes." *

Darum laden wir die Lehrer aller Schulgattungen zur Mitarbeit ein, damit die „Rheiniſchen Blätter" das Organ bleiben für die Grundintereſſen des Unterrichts- und Erziehungsweſens, und mithelfen in ernſter Arbeit an dem Aus- und Aufbau einer gemeinſamen allgemeinen wiſſenſchaftlichen Didaktik. Die „Rheiniſchen Blätter" werden aber in Zukunft neben dem Schulleben auch das Lehrerleben berückſichtigen. Sie werden fort und fort eintreten für die Intereſſen des geſamten Lehrerſtandes.

Unſere Schulen dürfen nur von Schulmännern, von Fachleuten geleitet und beaufſichtigt werden, ſoll es beſſer werden. Das iſt unſere feſte Ueberzeugung, für dieſe Forderung werden die „Rheiniſchen Blätter" auch in Zukunft eintreten. Die Schule muß verlangen, daß die mit der Aufſicht über ihre innere Arbeit betrauten Vorgeſetzten auch in techniſcher Beziehung eine Autorität ſind. Perſönlichkeiten, die nicht ſelbſt

---

* „Die Einheit der Schule" von Dr. Frick.

in der Volksschule gearbeitet haben, dürfen nie als Schulinspektoren angestellt werden. „Es verlangt," sagt Dr. Frick (Halle), „zumal in der Gegenwart sowohl die Würde der Kirche als der Schule in gleicher Weise, daß eine so ernste und wichtige Aufgabe nicht leicht genommen würde. Seltsam aber ist es, wenn man unter den gegenwärtigen Verhältnissen gemeint hat, ein Gymnasiallehrer sei an sich auch schon der geeignetste weltliche Schulinspektor über die Volksschulen!"

Diese Blätter werden Kunde geben von dem Konferenzleben der Lehrer in größeren und kleineren Kreisen, sie werden berichten von der Arbeit auf Lehrerversammlungen, sie werden aber auch Umschau halten auf dem Gebiete der litterarischen Erzeugnisse, sie werden ohne Ansehen der Person stets ihr Urteil abgeben, nur der Sache, nie der Person, nur dem Werke der Jugenderziehung soll ihr Arbeiten gewidmet sein. Und so lichten wir denn die Anker zur Abfahrt!

Wir laden alle Amtsgenossen an höheren wie an niederen Schulen zur Abfahrt ein. Mögen dieser Zeitschrift die alten Mitarbeiter treu bleiben, mögen neue Arbeiter hinzutreten. Vor uns liegt noch ein reiches Feld der Thätigkeit, dessen Bearbeitung der Mithülfe vieler bedarf, wichtige und schwierige Fragen sind noch zum Heil der Schule, der deutschen Jugend zu lösen. Mancher Kampf muß noch gekämpft werden, aber bei allem Arbeiten, Kämpfen und Ringen nach der Wahrheit, soll unser Wahlspruch bleiben:

„Die Wahrheit ist kein Privilegium für eine Partei:"

„In Notwendigem Einheit,
In Zweifelhaftem Freiheit,
In allem aber die Liebe!"

Gera, 1. Oktober 1887.

Dr. Friedrich Bartels.

II.

Fortbildungsschulen für Mädchen.

Von

Dr. phil. Otto Kamp in Frankfurt a. M.

(Aufgrund eines am 27. August 1887 in der Frankfurter Allgemeinen Lehrer-Versammmlung gehaltenen Vortrags.)

Vorträge, mit unmittelbar daran sich schließender allseitiger Erörterung des Vorgetragenen, gewähren dem Vortragenden selbst einen großen Vorteil. Er mag vorher schon mancherlei niedergeschrieben und zum Druck gebracht haben, das nicht unbemerkt blieb, sondern Leser und Beurteiler fand, deren Urteil als schriftliche oder mündliche Gegenäußerung ihm späterhin zur Kenntnis kam. Eins aber war ihm verwehrt: den unmittelbaren Eindruck seiner Worte zu beobachten und diesen Eindruck, ob gut oder schlecht, in nachfolgender Besprechung, in persönlichem Meinungsaustausch sich entwickeln, hier bestritten, dort begründet zu sehen. Darin liegt ein nicht hoch genug zu schätzender Vorzug des freien Vortrags mit Besprechung, vor der späteren Buchveröffentlichung. Ist das Vorgetragene neu, sind seine Gedanken, seine Bestrebungen und Pläne mit ihrer Ausführung auf die Zukunft angewiesen, so müssen sie in jener ersten allseitigen Erörterung auch ihre erste Feuerprobe bestehen. Ihre Aufnahme kann bei der Gelegenheit eine solche sein, daß sie als dauernd kampf- und dienstunfähig zu gelten haben, und ihr Urheber sie aus dem Heeresverbande seiner Geistesstreitkräfte entlassen muß. Ist aber das Schlachtenglück ihnen glimpflicher, gehen sie wenn auch nicht unverletzt, so doch mit ehrenvollen Narben hervor, so erwächst ihnen hierdurch ein hübscher Vorsprung. Ich habe mich bemüht, denselben in den nachfolgenden Zeilen bestens zu verwerten.

„Fortbildungsschulen für Mädchen" als ein Teil und zwar als das Schlußglied der öffentlichen Erziehung sind, meines Wissens, Neulinge in der Theorie,* und ganz unbekannt in der Praxis. So konnte denn auch ihr Empfang in unserer Allgemeinen Lehrer-Versammlung nicht

---

* Der erste öffentliche Hinweis erfolgte meinerseits in der Köln. Ztg. am 26. Juli 1887.

der Bewillkommnung eines altbekannten Stoffes, eines Seminar- oder Universitätsfreundes gleichen. Sie sind, bei ihrem ersten Auftreten, mit neugierigen, mit vorsichtig musternden und streng prüfenden Blicken betrachtet worden, sie, die sich auch mit in die stattliche Reihe unserer so mannigfachen deutschen Bildungsanstalten setzen möchten. Immerhin hat man ihnen nicht die Thüre gewiesen, sondern Aufnahme gestattet, freilich unter der Bedingung, daß sie in ihrer Weiterentwicklung sich nach den besonderen Wünschen und Vorschriften ihrer jüngsten Beurteiler zu richten hätten. Es allen recht zu machen, die zu der Sache das Wort ergriffen haben, wird freilich schwer fallen.

Als Gäste war auch eine Anzahl Nichtlehrer aus hervorragender öffentlicher Stellung zugegen, und ihre eifrige Anteilnahme an der Besprechung brachte, zu den Äußerungen meiner Berufsgenossen, sehr verschiedene Winke und Weisungen für die Gestaltung und den Ausbau der geplanten Schule.

Eine Eigenschaft ist indessen den Fortbildungsschulen für Mädchen von keiner Seite bestritten worden, daß sie — ihre besondere Beschaffenheit späterer Verständigung anheimgebend — wohl berufen seien, um eine im Bildungsgang des weiblichen Geschlechts, namentlich der Mädchen aus den ärmeren Volksklassen, thatsächlich vorhandenen Lücke auszufüllen und dadurch segenbringend zu wirken. Wo jene Lücke am empfindlichsten klafft, ob ihre Ausfüllung zu suchen sei in einer Vervollständigung der Volksschulbildung, oder in der Einführung zu gewerblicher Thätigkeit, also zum Broterwerb, oder last, not least in der Anleitung zur Haushaltsführung, darüber gingen die Meinungen auseinander. Keine der dort geäußerten Ansichten ist meinen heutigen Ausführungen unwichtig gewesen und verloren gegangen. Ich habe sie alle an geeigneter Stelle zur Geltung gebracht, als sehr willkommene und wohl zu benutzende Bausteine der, erst im Plane bestehenden neuen Lehrgänge für Mädchen. Letztere werden noch manches Urteil und manchen Vorschlag zu An- und Umbauten von anderer baukundiger Hand zu erwarten haben, ehe sie gleich ihren älteren Schwestern eine festgeformte Bildungsstätte geworden sind. Darüber gebe ich mich keinem Zweifel hin, inzwischen aber darf ich nach dem einstimmigen Ausspruch der Frankfurter Lehrer-Versammlung als ebenso sicher

hinſtellen, daß bei unſerer weiblichen Jugend ein Bildungsbedürfniß *über die Schulzeit hinaus* thatſächlich beſteht. Auf welchen Gebieten es am drängendſten, und wie es hier zu befriedigen iſt, war damals und ſei auch heute der Gegenſtand unſerer Betrachtung. Zuvor jedoch eine kurze Darſtellung deſſen, was für eine Art von Schule überhaupt wir unter *Fortbildungsſchulen*, für Knaben oder für Mädchen, zu verſtehen haben.

In der Bühnenſprache bezeichnet man als „abendfüllend" ein Stück, deſſen Aufführung die ganze, dem Theaterbeſuch zu widmende Zeit etwa von 7 bis 10 Uhr beanſprucht und ausfüllt. Ebenſo gut könnte man alle ſchulmäßige und auch die private Unterweiſung, je nach ihrem zeitlichen Umfang und nach den Anſprüchen, die ſie an die Arbeitskraft und Arbeitszeit ihrer Schüler ſtellen, in „tagfüllende" und „nicht tagfüllende" Lehrgänge einteilen. Die Volksſchule und mit ihr die überwiegende Mehrzahl aller öffentlichen Unterrichtsanſtalten würde der erſten, die Fortbildungsſchule der letzten Gattung zufallen. Sie, die Fortbildungsſchule, ſetzt, ſtillſchweigend oder vorſchriftsmäßig voraus, daß die ſie Beſuchenden — einſtweilen ſind es ja nur Knaben oder junge Männer in aufſteigenden Altersſtufen — neben und außer dem Schulbeſuch *eine andere Beſchäftigung* haben und zwar letztere als Hauptbeſchäftigung, als eigentlichen Lebensberuf. Dieſem geht die Fortbildungsſchule nebenher. Auch ſie beanſprucht natürlich einen Anteil an der Tages- und Abendzeit ihrer Zöglinge, meiſt an der *Abends-* und *Sonntags*zeit, und wird mancherorts danach benannt. Sie muß in ihrem Lehrplan und in ihrer Unterrichtsweiſe, vor allem aber in ihren häuslichen Aufgaben, wenn ſolche überhaupt gegeben werden, ſtets berückſichtigen, daß ſie nicht den Schüler mit allen ſeinen Kräften, ſondern nur ein gewiſſes Maß derſelben, ein Mindermaß als ihr zufallend fordern kann, und darf darum nicht durch zuweit gehende Anſprüche ihrerſeits die eigentliche Berufsthätigkeit der Schüler gefährden. Trotz dieſer Rückſichtsnahme, der Maßhaltung und Beſchränkung hat ſie, bei der heranwachſenden *männlichen* Jugend jetzt ſchon Jahrzehnte lang ſegensvoll gewirkt. Kein Welt- und kein Schulverſtändiger möchte ſie entbehren, vielmehr ſind beider Bemühungen, das Beſtreben des Staates und der Gemeinde, der Handwerker, Kaufleute und Großgewerbe-

treibenden und der Lehrerwelt auf Erhaltung, auf Neuschaffung und Vermehrung der Fortbildungsschulen für Knaben gerichtet. Die „nicht tagfüllende", die Abend- oder Sonntagsschule hat trotz ihrer, vielleicht auch wegen ihrer zeitlichen Beschränkung, überall Eingang finden können und Bürgerrecht erhalten. Mit ganz derselben zeitlichen Beschränkung denken wir uns die Fortbildungsschulen für Mädchen und glauben, daß trotz oder gerade wegen dieser Eigenschaft auch ihnen ein gleich günstiges Ergehen beschieden sein wird.

Wenn auch die nichttagfüllende Fortbildungsschule *für Mädchen* neu ist, so gibt es doch schon heute in Deutschland und anderswo eine Anzahl von Vorkehrungen, die das, was erstere bezweckt, mehr oder minder zu bieten scheinen. Es gibt Nähschulen und Kochschulen, Schulen für heranwachsende Bauernmädchen, kurz *Haushaltungsschulen*. Von ihnen allen unterscheidet sich unsere geplante Fortbildungsschule nicht so sehr ihrem Zwecke nach, wie durch die Zeit, in welcher ihre Benutzung beginnen soll. Sie kennzeichnet sich aber noch ganz besonders durch den *engen, unmittelbaren Anschluß*, in den wir dieselbe an die *deutsche Volksschule* gebracht sehen möchten. Die bisher entstandenen Haushaltungsschulen sind überwiegend private Einrichtungen. Ein fühlbarer örtlicher Notstand, die mangelhafte haushälterische Vorbildung vieler Mädchen aus den unbemittelten Volksschichten, der späteren Arbeiterfrauen, ließ eine Schule zu irgendwelch haushälterischer Vorbildung an einem Orte als dringlich und schaffenswert erscheinen und sie ist dann auch von privater, menschenfreundlicher Seite dort geschaffen worden. Die neue Fortbildungsschule soll dagegen eine notwendige, unabweisbare *Ergänzung* der *Mädchen*-Volksschule sein; sie soll zeitlich ihr folgen, sich an sie schließen, wenn auch mit anderem Lehrzweck und teilweise anderen Lehrkräften. Sie ist — in viel höherem Grade als Kinderbewahranstalten, als Kindergärten und Fröbelschulen — ein unentbehrliches Glied, das Schlußglied der öffentlichen Jugendbelehrung und weiblichen Erziehung überhaupt und wird an segensvoller Wirkung der Fortbildungsschule für Knaben nicht nur nicht nachstehen, sondern unseres Erachtens sie übertreffen.

Man könnte uns die Notwendigkeit zugestehen, daß auch

den Mädchen eine größere Menge schulmäßig zu erwerbender Kenntnisse als bisher in öffentlicher Schule beizubringen sei, die Aufgabe selbst aber nicht einer Fortbildungsschule, sondern der anders zu gestaltenden, einer verbesserungsbedürftigen Mädchen-Volksschule zuschreiben wollen. Hiergegen müßten wir indessen entschiedene Verwahrung einlegen. Unsere deutsche Volksschulbildung ist durchaus nicht mangelhaft beschaffen, so daß sie in veränderter Form und mit neu zu bestimmendem Inhalt die Fortbildungsschulen entbehrlich machen würde. Sie leistet in ihrem achtjährigen Zeitraum für beide Geschlechter Gutes und Vortreffliches; sie soll ja auch anerkanntermaßen eine allgemeine Bildung innerhalb ihres Zeitrahmens und der Geisteskräfte ihrer Schüler erzielen, keine Fach- und Berufsbildung, wie es den Fortbildungsschulen zukommt.

Der Schreiber dieser Zeilen steht in der Hinsicht im Gegensatz zu den Anschauungen einer, in allem anderen um weibliches Fortbildungswesen hochverdienten Dame, der Frau Kommerzienrat Heyl in Charlottenburg, welche auf dem hier betretenen Gebiete mit Rat und That bereits schöpferisch war und wirkend bleibt. Dieselbe möchte * die Volksschule selbst, mit ihren Unterrichtsgegenständen und deren Behandlung, der haushälterischen Vorbildung dienstbar gemacht sehen. Sie hat ja auch darin ganz recht, daß jedes Fach und jeder in der Volksschule fachmäßig benutzte Stoff, nicht nur Rechnen, Handarbeit und Handfertigkeit, sondern auch Lesen, Schreiben, Zeichnen u. a. von allem Anfang an der Vorbildung einer, künftig in der Küche, im Nähzimmer und Hause thätigen Frau angepaßt werden könnte. Indessen würde diese utilitarische Richtung, welche nebenbei bemerkt in der Pädagogik nicht neu ist, das kostbare Vermächtnis und Besitztum der deutschen Volksschule, ihre Allgemeinbildung empfindlichst gefährden und ihr Wesen, so fürchten wir, durch einseitige, hausmütterliche oder hausväterliche Nützlichkeitsrücksichten und Belehrungen verunstalten und ins Lächerliche ziehen. — Nein, unsere Volksschule bleibe bei den Fortbildungsbestrebungen unangetastet;

---

* Laut einem an den Verfasser gerichteten Schreiben vom 7. August lauf. Jahres.

sind doch auch derartige Unterrichtsgänge für Knaben nicht aus der Mangelhaftigkeit ihrer eigentlichen Schulen hervorgegangen, sondern aus der Erkenntnis, daß, über die achtjährige Volksschulzeit hinaus, noch ein Bedürfnis nach einer neben dem Berufe hergehenden schulmäßigen Belehrung vorhanden sei. Die Mädchen entbehren, wie wir wissen, diese ergänzende, hülfreich fördende Belehrung völlig. Sie haben keine Fortbildungsschulen und legen uns doch die Frage nahe, ob ihnen in der Volksschule allein die zu einem gedeihlichen Fortkommen und richtiger Lebensführung unerläßliche Ausstattung und Mitgift an Kenntnissen mit auf den Weg gegeben wird. Die Frage tritt am unmittelbarsten an uns heran, wenn wir einen Blick auf das Ergehen der früheren Volksschülerinnen in ihren späteren Jahren werfen, auf ihr Los als Hausgenossinnen und Gattinnen unserer Taglöhner, Arbeiter und kleinen Handwerker.

Das eheliche Leben in den wenig bemittelten, den sog. unteren Volksklassen zeigt mancherlei ihm Eigenartiges. Einmal ist hier, trotz des vielfach vorkommenden außerehelichen Zusammenlebens, die Zahl der Heiraten und Ehen eine bei weitem beträchtlichere als in den besser bemittelten Ständen. Der oft gehörte Ausspruch, daß das Hausmädchen leichter zum Heiraten komme als die Tochter des Hauses, bewahrheitet sich. Nimmt man an, daß etwas über fünfzig Prozent aller heiratsfähigen Mädchen zum Ehestand gelangen, so gilt die Zahlenangabe nicht gleichmäßig für alle Volksschichten. In den unteren Klassen wird entschieden zahlreicher geheiratet als im sogenannten Mittelstand, welcher, mehr noch als die „oberen Zehntausend", eine überaus große Menge unverheirateter Mädchen und alter Jungfern aufweist. Gegen die vielen, mitunter recht leichtfertigen Heiraten der „Enterbten" richten sich denn auch die allbekannten Klagen der vermeintlichen Volksfreunde. Wir können dem Weh und Ach der letzteren nur herzlich wenig Gewicht beilegen. Beschränken werden sie damit die Zahl jener Eheschließungen um keinen Bruchteil, und wollten sie ihre, nicht ungerechtfertigten Bedenken gegen das frühe Heirathen durch einschränkende Gesetze zu unübersteigbaren Hindernissen machen, so würde jenseits derselben tiefe, empörungdrohende Unzufriedenheit und wachsendes außereheliches Leben mit all seiner Unsittlichkeit sich ansammeln.

Es muß darum für die leichtsinnigen und darum so oft unglücklich verlaufenden Ehen nach neuen Rettungsmitteln ausgeschaut werden. Eins derselben läge vielleicht darin, nicht die Zahl der Heiraten zu beschränken, sondern einen Hauptumstand, der in tausend und abertausend Fällen die Ehe unglücklich gestaltet, zu beseitigen. Denn auf den bald zu beginnenden Versuch einer Besserung weisen die Verhältnisse wohl unzweideutig hin.

Ohne in Schwarzmalerei zu verfallen oder nach Zola's Weise, den tiefsten Schmutz in das hellste Licht zu setzen, wird doch jeder zugestehen, daß es in den Armenvierteln eine Menge ehelicher Verbindungen giebt, die nicht nur allem Ideal, sondern auch den mäßigsten Ansprüchen an ein Eheleben hohnsprechen. Öfterer häuslicher Zwist, Zerwürfnis, Verfeindung bis zum Überdruß und Abscheu; Trunk, Eheverlassung und Scheidung folgen einander, und ihnen zurseite geht schlechte Kindererziehung und weitergreifende Verrohung des Nachwuchses. Woher diese so häufige, die Mietskasernen kennzeichnende Erscheinung? — Verdienst und Lebensunterhalt sind schmal und kärglich, daher stellt das häusliche Elend, *das anderswo ja auch nicht fehlt*, sich hier leichter und rascher ein als in den höheren Schichten und Vermögensklassen. Es tritt auch äußerlich mehr hervor und wird, bei der Enge und dem Zusammengedrängtsein der miteinander Hausenden quälender, entmutigender und verzweifelter für die beiden Ehegatten und ihre Kinderschar. Bald macht es sich als öffentlicher Notstand fühlbar, indem bei Eheverlassung oder dauerndem Trunk eines der Verheirateten, öffentliche Armenunterstützung beansprucht wird und in allen Fällen, wo sonst ein Verhungern drohen würde, auch eintreten muß. Diese öffentliche Inanspruchnahme rechtfertigt schon allein eine Besprechung der zugrunde liegenden Ursachen und erklärt auch unser Streben, nicht nur nach privatem, sondern auch nach dem *öffentlich* zu machenden Versuch einer Abhülfe.

„Gründe sind wohlfeil wie Brombeeren," leicht wird man auch für obigen Notstand die besonderen Verhältnisse und Lebensbedingungen, wie sie den ärmeren Volksklassen eigenartig sind, verantwortlich zu machen suchen. In der Mittellosigkeit, in der Armut bis zum Fehlen aller Daseinsmittel und dem völligen Verarmtsein, in dem, hier noch immer am härtesten sich gestaltenden

Kampfe ums Daſein, bietet ſich eine, teilweiſe richtige und jedenfalls recht bequeme Erklärung des Maſſenelends. Teilweiſe richtig iſt ſie ja, denn keiner kann verkennen, daß die dortigen Verhältniſſe einem Netze mit engen Maſchen gleichen, das ſchnell und feſt verſtrickt, und aus dem ſich loszuwinden es eigener Anſtrengung und der hülfreich zugreifenden Hand eines Draußenſtehenden bedarf. Gäbe es aus dem Netze gar kein Befreien und Entrinnen mehr, wären wirklich die Lebensbedingungen der Enterbten derart, daß, dadurch mit Beibehaltung der gegenwärtigen Geſellſchaftsordnung, jede Umgeſtaltung, eine allmähliche, friedlich zu bewirkende Beſſerung ausgeſchloſſen würde, dann hätten allerdings die Feinde unſerer heutigen Geſellſchaftsordnung, die Kommuniſten, Anarchiſten und Nihiliſten recht mit ihrer Forderung eines allgemeinen Umſturzes und dem dann vielleicht geplanten Aufbau auf neuer, ihnen gutdünkenden Grundlage. Inzwiſchen iſt jene von außen eingreifende Hand weder müßig geweſen noch auch mit der Zeit läſſig geworden. Wir ſehen ſie ſtaatlicherſeits thätig in der Schaffnng arbeiterfreundlicher Geſetze, von welchen das letzte und wichtigſte, das die Altersverſorgung betreffende, nun auch in ſicherer Ausſicht ſteht. Ihr zurſeite aber plant und ſchafft, heute unermüdlicher denn zu irgendwelcher früheren Zeit, Gemeinſinn und opferwillige Nächſtenliebe in der Erkenntnis, daß die Beſſerung der Arbeiterverhältniſſe durch geſetzliche Beſtimmungen nur den Rahmen erhalten, die Füllung hingegen, die Beſſerung im Innern und ein geſundes Wachstum, das in Zukunft jenen Rahmen entbehrlich machen könnte, allein aus gebeſſerten Verhältniſſen ſelbſt erfolgen kann. Es iſt uns nicht möglich, die hierauf zielenden Beſtrebungen und Thaten an dieſer Stelle aufzuführen; ſie haben ſich verſchiedene Gebiete erwählt, ſie ſuchen die Wohnung, ſuchen Nahrung — beiſpielsweiſe in der Bekämpfung der Trunkſucht durch die Errichtung von Volkskaffeehäuſern — und ſelbſt Kleidung, kurz das geſamte Leben des Arbeiters beſſer, menſchenwürdiger zu geſtalten. Dennoch will uns ſcheinen, als ob die Art der Einwirkung eine zu ſehr von außen kommende ſei, und wir fragen, läßt jener Hinweis und Antrieb ſich nicht als ein ſtetig fließender Quell des Guten, als ein Jungbrunnen häuslichen Glücks und Gedeihens im

Familienkreise des Arbeiters selbst erschließen? —

Der Gründung einer Familie pflegt die Eheschließung voranzugehen. Nun ist im allgemeinen unbestreitbar, daß aus beiden Geschlechtern Burschen und Mädchen zumeist deshalb zur Heirat schreiten, um glücklicher zu werden, als sie es bisher waren. Alle, aus anderen Gründen und Ursachen geschlossenen Verbindungen, Geldheiraten, notgedrungen sich vollziehende Verbindungen, geschlechtliches Zusammenleben, das erst später seine gesetzliche Bestätigung findet, alles dies vermag nicht den Satz zu entkräften, daß Männlein und Fräulein gemeinlich aus einem sie treibenden Glücksbedürfnis heiraten. Da scheint es doch auffällig, daß Zahllose durch den Eheschluß nicht nur ihr eigenes Los nicht verbessern, sondern es geradezu verschlimmern; und daß sie auch ganz Schuldlose, ihre Nachkommenschaft, in eine schlimme, zukunftsöde Lage bringen!

Wir haben oben der dies befördernden, allgemeinen Verhältnisse bei den ärmeren Volksklassen gedacht. In sehr vielen Fällen werden aber verstärkend, den Notstand mehrend und ins Unleidliche verschlimmerd, Krankheiten und Unfälle oder die besondere, persönliche Schuld eines der Ehegatten, des Mannes oder der Frau, hinzutreten. Die „schlechtere Hälfte" wollen wir hier nicht reinzuwaschen suchen, sie hat vielfach die Alleinschuld, vielfach einen beträchtlichen Teil derselben; sie heißt ja auch die „schlechtere Hälfte." Uns gilt es heute, das „cherchez la femme" des Franzosen auf deutsche Verhältnisse, besonders im Leben unserer „kleinen Leute" anzuwenden und Evas Töchter auf Schuld und Nichtschuld an häulichem Glück und Unglück zu prüfen.

Und das Ergebnis? — Es geht dahin, daß Evas Töchter nicht immer aus bösem Willen, sondern weil sie nicht anders können, als schuldiger Teil vielfach erkannt werden müssen. Wir sagen, nicht immer aus bösem Willen, denn eine große Zahl auch der armen Ehen wird beiderseits in dem festen Vorsatz geschlossen, das eines des anderen und natürlich auch sein eigenes Glück, damit begründe.

Das Scheitern von Hoffnung nnd Vorsätzen aber erfolgt, weil die junge Frau ihrem Manne wohl Weib und Frau,

aber nicht Hausfrau ist, letzteres auch, ihrer ganzen Vorbildung und Vergangenheit nach, gar nicht sein kann. Wenn überhaupt jede Gattin arbeitstüchtig und haushaltskundig, kurz eine tüchtige Hausfrau sein sollte, so wird diese Forderung, damit guter Anfang und häusliches Gedeihen eintreten können, zur Voraussetzung und unerläßlichen Bedingung im Haushalt der Armen. Hier ruht Glück und Unglück des gesamten Ehestandes schicksalseins in der Art des Hausstandes, d. h. in der Haushaltsführung seitens der Frau. An sie ist und bleibt das Eheglück geknüpft. Dieser Verpflichtung und Aufgabe erscheint, was keiner verkennen wird, die Arbeiterfrau unserer Tage oft wenig, noch öfter aber gar nicht gewachsen, und der Grund wie die Ursachen sind dabei nicht einmal von ihr verschuldet. Unsere Erwerbsverhältnisse haben es dahin gebracht, daß die Frauen der Taglöhner, der Arbeiter und Gesellen, ja auch der kleinen Handwerker mit ihrer Verheirathung in einen Stand und Beruf treten, der ihnen durch die Zeitausfüllung und Beschäftigung, welche der Verheiratung vorhergingen, entweder überhaupt fremd geblieben oder doch fremd geworden ist.

Fragt man sich, was unsere Arbeiterfrauen in ihrer Mehrzahl vor der Eheschließung gewesen sind, so wird man mit folgender Einteilung und Gruppirung nicht fehl greifen. Sie waren entweder:

Fabrikmädchen, meist Fabrikarbeiterinnen benannt; oder

Lehrmädchen, Ladenmädchen, Ladnerinnen, wozu wir auch die Arbeiterinnen in kleineren, nicht fabrikmäßig betriebenen Geschäften zählen können; oder

Dienstmädchen, Mägde von jeglicher Art und Dienstleistung. Alle drei Gruppen, in welchen wir zumeist Schülerinnen der Volksschule wiederfinden, haben infolge ihrer ärmlichen, dürftigen Familienverhältnisse unmittelbar nach dem Verlassen der Volksschule, also vom fünfzehnten Lebensjahre an, zu eigenem Broterwerb schreiten müssen. Es blieb ihnen keine andere Wahl, als die, gleich nach dem Schulaustritt lohnende Arbeit, d. h. vom Arbeitgeber mit Geld oder Kost oder mit beidem bezahlte Arbeit im Dienste anderer, fremder Leute zu suchen. Damit hört jede schulmäßige Weiterbildung für sie auf. Das bisher erworbene Wissen und Können soll, statt auch jetzt noch sich zu

erweitern, nunmehr im Leben selbst, in dem beginnenden Kampfe ums Dasein sich bewähren und festigen. Die Bewährung wird bei den „ausgeschulten" Mädchen, ob sie nun in Fabriken, ob in Lehre oder Dienst treten, auch nicht ausbleiben. In der Volksschulbildung, an der wir, wie bereits gesagt, unter keinen Umständen gerüttelt sehen möchten, liegt für das heranwachsende weibliche wie männliche Geschlecht eine Lebensausrüstung, die heute jedem, auf eigenen Füßen Stehenden unentbehrlich geworden; ein Schatz, der durch das ganze Dasein hin sich ausnutzen läßt. Indessen thut es dem Werte des Schatzes keinen Abbruch, wenn wir in ihm nicht ein Allheilmittel, eine wunderthätige Kraft erblicken, die nun durch alle Daseinsverhältnisse, vom Schulaustritt bis zum Lebensaustritt, und Tod, für alle Bedürfnisse die nötige Anleitung mit auf den Weg gegeben hätte. Diese Eigenschaft wird die Volksschule selbst sich nicht beilegen wollen, sondern sagen, daß sie, was in ihrem achtjährigem Zeitraum gegeben werden soll und kann, ein dem Zeitraum entsprechendes Maß an allgemeiner Bildung, auch ehrlich giebt. Da sie ihr Bestes thut, so tritt die Frage, ob jenes Maß den Volksschülern und Volksschülerinnen auch das, für ihre ganze Lebensdauer ausreichende Maß an Kenntnissen und Fertigkeiten sei, an die Volksschule als solche unmittelbar nicht heran, wohl aber an die Ausgeschulten und an alle, die, um ihr ferneres Geschick sich zu kümmern, Amt; und Pflicht oder Neigung und Liebe haben.

Mit dem Schulaustritt schließt das Schulleben, aber, mehr als das, es schließt für die Unbemittelten unter der heranwachsenden Jugend vielfach der Aufenthalt in ihrer eigenen Familie ab. Das Berufsleben, der Eintritt in lohnende Arbeit und Verdienst beginnt. Ob damit für Knaben und für Mädchen der dauernde, der eigentliche Lebensberuf anhebt, das ist wohl die wichtigste Frage bei den für Mädchen geplanten Fortbildungsschulen.

Sagen wir es gerade heraus, wir sind der Ansicht, daß es des Mädchens und des Weibes Bestimmung im irdischen Leben, sein Endzweck nicht ist, zeitlebens Fabrikarbeiterin, Ladnerin oder Köchin zu bleiben, sondern zu geeigneter Zeit einen Berufswechsel vorzunehmen, Frau und Hausfrau zu werden.

FREESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY

Zu dieser Auffassung kommen wir nicht allein aus rein menschlichen Erwägungen, durch die Berücksichtigung körperlicher und seelischer Umstände im Leben des Weibes und beider Geschlechter, sondern aufgrund der, den allgemeinen Gesichtspunkt stützenden, unbestreitbaren Thatsache, daß, trotz aller Ehelosigkeit unserer Tage, die Heiraten der heiratsfähigen Mädchen, wie schon bemerkt, über die Hälfte ihrer Gesamtzahl hinausgehen, und daß dies Verhältnis in den unteren Volksschichten, d. h. in den Kreisen der ehemaligen Volksschülerinnen sich noch günstiger gestaltet. Viel Elend haben die Eheschließungen hier im Gefolge, ohne daß es allzu abschreckend auf die noch nicht Vermählten einwirkt. Ein Naturtrieb macht sich geltend und treibt, wie beim Nahrungsbedürfnis und der Furcht vor dem Verhungern über Eigentumsgesetze hin, so hier über bedachtsames Erwägen und Selbstkasteiung hinweg. Die sog. unvernünftigen Heiraten dürften, trotz aller Schreckensschilderungen, trotz etwa zu erlassender Heiratsbeschränkungen sich schwerlich vermindern. Dies zu erstreben ist unseres Erachtens die Aufgabe des Volksfreundes auch nur zu sehr geringem Teil, und sie bleibt stets eine peinliche und gequälte. Ganz anderen Reiz und Ausblick gewährt dagegen ein Mühen und Streben, die Ehe, welche von der Natur und Gott gleichmäßig eingesetzt wurde und zurecht besteht, auch in den Hütten und Kammern der Armen nach Kräften glücklicher zu gestalten.

Fabrikarbeit, Ladendienst und Dienstbotentum sind für unbemittelte ausgeschulte Mädchen die hergebrachte, notwendige Ausfüllung ihrer Zeit nach dem Verlassen des Unterrichts, in der „Nachschulzeit", die wiederum, wenigstens in den meisten Fällen, in der Verheirathung und Ehezeit ihren Abschluß findet. Betrachtet man mit uns die letztere, wohl die längste Lebensspanne, als den eigentlichen, jedem Mädchen vorschwebenden Beruf und fragt sich dann, inwiefern Schulzeit und Nachschulzeit die junge Frau darauf vorbereitet haben, so ist das Ergebnis spärlich, fast entmutigend, und doch auch wieder Aufschluß gebend über manche spätere Eheverlassung und manchen zerrütteten Hausstand. Um auf die gute Haushaltsführung hinzuweisen und auf sie mehr theoretisch als praktisch vorzubereiten, läßt sich am Ende jedes Fach der Volksschule in irgendwelchem Maße nutzbar machen, am unge-

zwungensten und unmittelbarsten der Unterricht im Rechnen und in der Handarbeit. Wir haben alle Achtung vor dem hier erzielten volksschulmäßigen Wissen, das hoffentlich ein Können, eine wirkliche Handfertigkeit geworden ist, und schätzen besonders die aus den Kreisen der Unterrichtenden und ihrer Behörden, von Lehrern, Lehrerinnen und den obersten Schulleitungen ausgehenden Bemühungen, den Unterricht in jenen Fächern immer praktischer zu gestalten. Vollstes Gelingen hier vorausgesetzt und überdies angenommen, daß das Wissen und Können der Schulzeit in der Nachschulzeit sich nicht verflüchtigt noch verloren geht — ist es dann denkbar, daß ein früheres Fabrikmädchen als nunmehrige Arbeiterfrau durch ihr Schulrechnen und ihre dort erlangte Handarbeitskenntnisse befähigt werde, ihrem Manne wirklich eine Hausfrau zu sein? Das dreifache der Frage entgegengesetzte „Nein" kränkt die Volksschule durchaus nicht, denn sie ist nun einmal keine Haushaltungsschule.

„Aber, wird man hier einwerfen, unsere Kinder sind doch nicht der Schule in Unterricht und in Pflege überwiesene Schüler und Schülerinnen, sondern sind Kinder und Glieder ihrer Familien, an deren Leben, an deren Arbeiten, Mühen und dem Haushaltführen gerade in den armen Häusern sie von frühster Jugend je nach Kräften den thätigsten Anteil nehmen müssen!" — Solchem Einwurf gegenüber möchte sich der Schreiber dieser Zeilen vor einer Unterstellung verwahren, die ihm sachlich und persönlich die peinlichste wäre, dagegen nämlich, daß er, irgend welcher hübschen Theorie zuliebe, eine neue Art von Schulen, Fortbildungsschulen für Mädchen, anstrebe, für die eigentlich gar kein Bedürfnis vorliege, die sich, wenn wirklich errichtet, als ganz überflüssig erweisen würden. Nach seiner, beziehlich meiner Anschauung, giebt es nichts Thörichteres, ja es ist geradezu unverantwortlich und eine Versündigung, wenn äußere Vorkehrungen, öffentliche schulmäßige Einrichtungen für Zwecke geschaffen werden, die das deutsche Haus des Millionärs oder des Arbeiters bereits erfüllt, denen es in mustergültiger oder auch nur in einigermaßen entsprechender Weise genügt. Wir glauben an keine „Überbürdung der Eltern" und verwerfen deren Entlastung von wirklich

elterlichen Pflichten. Unsere Fortbildungsschulen sind daher ein totgeborenes Kind und nicht die bis hierher darauf verwandte Druckerschwärze wert, sobald uns von anderer Seite nachgewiesen wird, daß das von ihnen Erstrebte entweder gar kein Bedürfnis sei, oder daß dem Bedürfnisse nach einer haushälterischen Vorbildung der unbemittelten Mädchen in deren Familien selbst genügt werden könne. Beide Nachweise dürften indessen schwer zu führen sein.

Ausdrücklich weisen wir auch die Unterstellung zurück, als ob für uns Armut und Elend und ein Unbemitteltsein gleichbedeutend sei mit häuslichem Rückgang bis zum völligen Zusammenbruch aller Familienbande. Der Schreiber dieser Zeilen hat als städtischer Armenpfleger in den ärmlichsten Räumen bisweilen den Fußboden so sauber gefunden, daß man, wie dies sprichwörtlich aus Holland berichtet wird, auf dem Boden hätte essen können, und zugleich traf er einen Geist der Ordnung, der Sitte, ja der Behaglichkeit, welcher der, vor allem darum verdienten Hausfrau das höchste Lob spendete! — Und die gleiche Erscheinung ist ja gottlob auch bei vielen, nicht armenamtlich unterstützten, hart und kümmerlich ringenden Arbeiterfamilien nachweisbar. Darf sie aber — und darin liegt das Ausschlaggebende — als die Regel gelten, oder ist sie so zahlreich vertreten, daß man der Macht und dem Einfluß des guten Beispiels allein alle Besserung anheimgeben könnte? — Gewiß nicht. Hier muß unseres Dafürhaltens die schon erwähnte, von außen eingreifende Hand thätig sein, sie muß wenigstens entgegengestreckt, muß, um zu helfen, geboten werden. Unter ärmlichen Lebensverhältnissen wird die häusliche Einwirkung mehr noch denn anderswo, gut oder schlimm, schädigend oder bessernd auch auf den Nachwuchs sich äußern. Wohl jenen arm geborenen Kindern, die niemals einer von außen kommenden Zurechtweisung bedürfen, die, dem Vorbild von Vater und Mutter folgend, selbst Vorbilder und Lehrerinnen an einer unserer Schulen werden können, weil ihnen die gute Hausführung in Fleisch und Blut übergegangen ist und nun weiter zu verbreiten bleibt. Einstweilen aber muß uns die Kehrseite jener elterlichen Verhältnisse mehr beschäftigen, jene zahllosen Ehen, die schlecht sind, in denen darum auch

keine gute, keine haushälterische Erziehung gedeihen kann, denn, „wie die Alten sungen, so zwitschern die Jungen."

Noch bliebe die Frage, bei welcher der beiden Altersstufen, ob bei den Alten oder bei den Jungen, auf eine Besserung in erster Linie hinzuarbeiten sei. Gleichzeitige Einwirkung wäre sicherlich das Beste. Indessen würde sich eine Beeinflussung der Eltern, deren Altersstufe schon die schulmäßige Fortbildung ausschließt, durch Überredungskünste Dritter viel schwieriger zu gestalten, als wenn umgekehrt eine Rückwirkung der Jugend auf sie, auf das nicht mehr schulpflichtige und schultaugliche Alter angestrebt wird. An die Jugend, an die Mädchen, die Töchter unserer Arbeiterbevölkerung gilt es sich zu wenden, denn in der Jugend liegt Schmiegsamkeit, Anpassung und Lerntrieb, liegt ein Stück und eine Anwartschaft auf bessere Zukunft.

Daß Volksschülerinnen auch in der Nachschulzeit zuhause bleiben und dort beschäftigt werden, ist zahlenmäßig ein Ausnahmefall. Die Armut weist unweigerlich auf sofortiges außerhäusliches Verdienen hin; es sei denn, daß die häuslichen Verhältnisse so beschaffen sind um eine jugendliche Arbeitskraft, die sonst anderweitig beschafft werden müßte, in der heranwachsenden Tochter willkommen zu heißen und dauernd zu verwenden. Sonst wird ein Uebertritt in anderswo sich bietende lohnende Beschäftigung erfolgen, und eine der drei schon aufgeführten Arten, Fabrikarbeit, Lehre oder Dienen, die Zeit und Arbeitskraft der Mädchen in deren Nachschulzeit beanspruchen. Die Zeit zum Heiraten ist noch nicht gekommen; sie bleibt trotz der vielfach vorkommenden frühen Eheschließungen, den ausgeschulten Mädchen einstweilen sogar gesetzlich verwehrt. Läßt denn die Wartezeit, die wir auch als Nachschulzeit oder Lehrzeit überhaupt bezeichnen könnten, sich nicht für eine tüchtige haushälterische Vorbildung verwerten? —

Eine Arbeitszeit ist sie für die jungen Dinger; manchmal, in anbetracht der gerade dann sich vollziehenden körperlichen Entwicklung, sogar eine recht harte, die Kräfte anspannende und aufreibende. Ob sie in Fabriken, in der Lehre oder im Dienste verläuft, welcher der drei Beschäftigungen die meisten Mädchen eines Ortes sich zuwenden, wird von den örtlichen Verhältnissen selbst abhangen und mancherorts längst zur Überlieferung und

festen Sitte geworden sein. In Fabrikstädten strömt, wenn irgend die Art des Fabrikbetriebes dies erlaubt, ihm die weibliche Jugend zu; die Landbevölkerung sendet ihre überschüssigen weiblichen Arbeitskräfte von alters her mit Vorliebe zum Dienen in die Städte; und diese bedürfen wiederum für ihre Geschäfte, für die offenen Warenhandlungen und Läden und die zahllosen Werkstätten der Bekleidungskunst eines fortwährend sich verjüngenden Stammes von Lehrmädchen, die sie vielfach, wie beispielsweise hier in Frankfurt, nicht aus Fabrikstädten und vom Lande, sondern aus ihrem eigenen Schoße, aus den Handels- und Luxusstädten selbst entnehmen. Welcher Beschäftigung die ausgeschulte Volksschülerin sich später zugeteilt sieht, hängt also viel mehr von der besonderen Lage und Beschaffenheit ihres Geburts- oder zeitigen Aufenthaltsortes ab als von eigener oder elterlicher Überlegung. Bestimmend wirkt der, bequemst und möglichst nah sich bietende Verdienst; ob die darauf verwandte Arbeitszeit auch eine haushälterische Vorbildung ermöglicht, wird kaum in Anschlag gebracht.

Wie sieht es aber von diesem Gesichtspunkt betrachtet mit den in Fabriken beschäftigten Mädchen, den Fabrikarbeiterinnen aus? — Daß ihre Zeitausfüllung und Tagesbeschäftigung den häuslichen Sinn wecken und Lust zum Nützlichmachen daheim erwecken sollte, wird niemand behaupten. Müde und abgespannt gehen sie zur Mittags- und Abendsmahlzeit dorthin, wo Tisch und Mahlzeit fertigstehend ihrer harren; denn die Unlust zu weiterer Beschäftigung und das Bewußtsein, selbst Geld verdient zu haben, läßt sie nach den harten Fabrikstunden in leiblicher Stärkung und dann in voller, oft in zügelloser Ausspannung Entschädigung suchen. Wir schildern damit die Regel und verschließen uns durchaus nicht vor Ausnahmen, die hier und da auftreten mögen. Aus eigenem Antrieb wir aber schwerlich eine so beschäftigte Person sich um den Haushalt und die Pflichten bekümmern, die später ihrer als Hausfrau doch harren können. Leicht aber wird sie zur Ehe schreiten und dann im Zusammenleben mit ihrem Manne, dem hungrig heimkehrenden Arbeiter, von der, fast unvermeidlichen Kindermenge umringt, einen Haushalt und ein Leben führen, das . . . gottserbärmlich ist.

Steigen wir inzwischen eine Staffel höher in der Rang-

ordnung weiblicher Beschäftigungen, um beim Lehrmädchen anzuklopfen. Daß hier die Verhältnisse etwas günstiger, richtig etwas weniger ungünstig liegen, soll nicht verkannt werden. Die Beschäftigung selbst, ob sie nun in offenem Geschäfte und Laden, ob sie im Arbeitszimmer zusammen mit den „Kolleginnen" vor sich geht, mag minder anstrengend, vor allem minder geisttötend als die Fabrikarbeit sein. Sie mag auch, weil in kleinem Kreise erfolgend, die Mädchen in nähere Beziehung zu ihren Arbeitgebern, vielleicht gar aushülfsweise und gelegentlich in deren Hausstand, in Haushaltung und Küche bringen. Vorgesehen ist letztere Beschäftigung in der Lehre nicht und, wenn sie auch ab und zu eintritt, doch nicht imstande, als wirkliche Einführung in den Haushalt des Arbeiters zu dienen. Gerade seinen Haushalt zu führen, ist sehr schwierig, wohl die schwierigste aller Küchen- und Kellerherrschaften und kann, wenn nicht durch Gewöhnung im Fleische und Blute steckend, gründlich und ausreichend nur auf planmäßige Weise erlernt werden.

Wir sind in der Reihenfolge weiblicher Beschäftigungen von der Fabrik zur Lehre und zum Ladendienst um eine Stufe hinaufgestiegen und müssen nun wieder eine halbe Sprosse abwärts gehen, um zur dritten und zahlreichsten Beschäftigungsgruppe, zu den weiblichen Dienstboten, zu gelangen. Daß sie die ziffermäßig stärkste ist, mag in dem Vorrecht, man möchte sagen, in der Alleinherrschaft beruhen, welche ihr über das Gebiet und den Bedarf an persönlichen häuslichen Dienstleistungen, an unsern Haus- und Quälgeistern zusteht. Wohl giebt es Hausknechte; in Offiziersfamilien finden sich Burschen, und in den feinsten Häusern herrschaftliche Diener, doch kommen sie der Zahl nach wenig inbetracht gegenüber den Heerscharen von weiblichen Dienstboten, den „Mädchen" aller häuslichen Hantierungen und jeglicher Abstufung nach Lohn und Stellung. Daß gerade aus ihnen ein sehr beträchtlicher Teil unserer Arbeiterfrauen * hervorgeht, ist zwar noch nicht in allgemeiner Statistik nachge-

* Wir verstehen unter der „Arbeiterfrau" nicht nur Frauen von Arbeitern, sondern von allen in der gleichen oder naheliegenden Einkommenstufe und Lebensweise befindlichen Männern. Dahin gehört also die Frau des knapp besoldeten Unterbeamten ebenso gut wie die des kleinen Handwerkers, des Gesellen und des Tagelöhners.

wiesen, aber heute schon dem mit den Verhältnissen einigermaßen Vertrauten offenkundig. Letzterer wird sich sagen müssen, daß die Wahl des Arbeiters, der prüfend vor den drei Beschäftigungsgruppen stehend, gerade aus dem Dienstbotenstande seine Ehehälfte sich erkürt, lobenswert erscheint, weil sie ihm die beste Hausfrau verspricht. Auch wir wollen gern zugestehen, daß hier die Vorbedingungen einer haushälterischen Ausbildung weit besser als in Fabrikarbeit und Lehrzeit vorhanden sind, weil ja die ganze Spanne zwischen Schul- und Ehezeit mit der Beschäftigung im Haushalt ausgefüllt bleibt. Freilich geschieht dies in einem fremden Haushalt, dem seine Geldmittel zu Gebote stehen und der wohl niemals eine Ausbildung der von ihm benutzten Arbeitskräfte auch für deren spätere eigene, ärmliche Verhältnisse ins Auge faßt.

Selten wird die Arbeiterfrau in einer Arbeiterfamilie gedient haben, oft aber hat sie im Dienste bei besser, bei reich und glänzend bemittelten Leuten eine Haushaltsführung erlernt und bringt Ansprüche mit, die dann ihr kärglich zugeschnittenes eheliches Leben nicht zu befriedigen vermag. Wo wären aber — wenige Ausnahmen abgerechnet — die Häuser und Herrschaften, welche sich für verpflichtet hielten, neben der eigenen Haushaltsführung ihren jungen Dienstboten besondere Belehrung und Anweisung über das Wirtschaften mit geringem Einkommen zu geben? — Abgesehen davon, daß sie selbst hierzu beim besten Willen kaum befähigt sein würden, geht auch ihr Bestreben zumeist dahin, sich selber eine tüchtig dienende Kraft möglichst lange zu erhalten, um dadurch dem schrecklichsten ihrer Schrecken, dem Dienstbotenwechsel, zu entgehen. Durch gute Behandlung, ein freundliches Verhältnis, das bis zur Verwöhnung anwächst, dazu durch gelegentlichen Hinweis und schlimme Schilderung eines ehelichen Lebens unter ärmlichen Verhältnissen, mit all diesen Dingen sucht man das tüchtige Dienstmädchen dauernd ans Haus zu fesseln und Heiratsgedanken ihm zu verleiden. Der Erfolg bleibt vielfach nicht aus, und nach langen, langen Jahren schmückt ein goldenes Kreuz die Jubilarin mit vierzigjähriger Dienstzeit bei einer und derselben Herrschaft. Der Preis trägt sicherlich ebensoviel oder mehr Ehre in sich als manche andere Auszeichnung. Er ward mühsam erworben und ziert seine Trägerin. Ob aber die Herrschaft

selbst den gleichen Ruhmesanspruch hat? — Wir müssen das für manche Fälle entschieden bestreiten. Es giebt viele Leute, die durchaus keine Heiratshasser sind, aber doch alles daran setzen, um ein junges, lebensfrohes, tüchtiges Menschenkind im Dienstbotentum ergrauen zu lassen; die es unerhört finden würden, wenn sie selbst Schritte thun sollten, um jenem Menschenkinde den Eintritt in einen bescheidenen, gedeihlichen Ehestand vorzubereiten, ihn anzubahnen und zu erleichtern. Die Schritte müssen darum von anderer Seite gethan werden, denn es wird geheiratet trotz allen Abredens, oft aus den reichsten Häusern in kurzen Glückstaumel und langes Elend. Man denke sich die frühere herrschaftliche Köchin als Arbeiterfrau am eigenen Herde stehend und dabei die nie gekannte Kinderpflege nach ihrer Art betreibend!

Weder Schulzeit noch Nachschulzeit, einerlei in welcher Beschäftigung letztere verfließt, gewähren den heiratslustigen und rasch zum Ringwechsel bereiten Mädchen, unsern ehemaligen Volksschülerinnen, die ihnen passende haushälterische Anleitung und Vorbildung in entsprechender Weise und genügendem Maße. Schule und Schulzeit, das sahen wir, können dem Zwecke nicht dienstbar gemacht werden, wohl aber die Nachschulzeit, die Lehrzeit. In der Spanne, die dem Eheschluß vorausgeht, die zwischen ihm und dem Schulaustritt liegt, kann, ohne eine Unterbrechung, ohne eine unleidliche Störung des Broterwerbs in Fabriken, in Lehre und Dienst, jene wirtschaftliche Anleitung und Einführung erzielt werden in den neu zu errichtenden Fortbildungsschulen für Mädchen.

Und ihre Beschaffenheit? —

Der Verfasser möchte an dieser Stelle sich selbst das Wort zu einer persönlichen Bemerkung geben und rechtfertigen, daß in Angelegenheiten einer Fortbildungsschule für Mädchen mit ausgesprochen haushälterischen Zwecken er als männliches Wesen das Wort ergreift, es nicht den Frauen allein zukommen läßt. Seine Rechtfertigung ist folgende:

Wir treten mit der Betrachtung des häuslichen Elends und seiner Abhülfe in Arbeiterfamilien, mit dem Sinnen und Streben nach Abstellung und Besserung nicht an eine Frage der Haus-

haltung im engeren Sinne, sondern an einen Gegenstand des großen nationalen Haushalts, der Volkswirtschaft. Die Frage hat darum eine räumlich weite Bedeutung und besitzt auch zeitlich mehr als Tageswichtigkeit. Von ihrer, unsererseits erstrebten Lösung, die Lösung etwa der sozialen Frage zu erhoffen, wäre gewiß widersinnig, allein wir dürfen doch in aller Bescheidenheit und im Vertrauen auf keinen Widerspruch sagen: In jeder Familie sollte die Frau die eigentliche Leiterin des Haushalts sein, ihn zum Guten führen und hierfür als verantwortlich gelten. In den Arbeiterfamilien und ihrem Haushalt, wo „Stützen" und „Ersatz" der Hausfrau fortfallen, ist die Frau die eigentliche Leiterin, und zwar vielfach zum Schlechten. Gelingt uns hier eine Besserung durch bessere Vorbildung der künftigen Arbeiterfrauen, die mit demselben Einkommen und Mitteln wie bisher, mit dem gleichen Wochengeld weit mehr erreichen und vor sich bringen könnten, so würde, daran zweifeln wir nicht, mit dem Hausstand auch der Ehestand und die Kinderzucht, ja, der Arbeiterstand selbst allmählich umgeschaffen werden, und wiederum ein Beweis dafür erbracht sein, daß nicht ein gewaltthätiger Zusammensturz den gesellschaftlichen Kehraus besorgen muß, sondern daß Gemeinsinn und Opferfreudigkeit mit den rechten Mitteln wirkend auch heute noch eine soziale Besserung zuwege bringen können.

Den Ausblick in die Zukunft zu thun und solchem Ziele nachzustreben, brauchen Männer, unbeschadet ihres sonstigen Berufes, ob Lehrer oder Nichtlehrer, sich gewiß nicht zu schämen. Freilich ist ihre Aufgabe selbst, ohne Frauenhülfe, ohne weibliche Mitarbeit, unerfüllbar. Wir Männer können wohl auf die Notwendigkeit eines solchen Baues hinweisen, ihn auch nach Plan und den Umfassungsmauern hinstellen — ihn auszubauen, nutzbar, heimisch und allen seinen Insassen wertvoll zu machen, fällt den Frauen zu. Sie waren ja auch bisher in ihren einzelorts geschaffenen Haushaltungsschulen uns Wegweiser zu den allerorts zu erstrebenden Fortbildungsschulen für Mädchen.

Deren Plan nun bis in alle seine, theoretisch festzustellenden Einzelheiten hier zu erläutern, kann nicht unsere Absicht sein. Die Einrichtung und Ausgestaltung der Fortbildungsschulen

für Mädchen muß, aufgrund eines vorläufigen Entwurfs, aus der Praxis und sorgsamer Berücksichtigung der jedesmaligen örtlichen Verhältnisse erwachsen. Sie muß den Gegenstand von Fachbesprechungen bilden, und letztere müssen Frauen zu ihren ständigen Mitgliedern zählen. Die Fortbildungsschule fällt zeitlich zwischen Schulzeit und Ehestand, darum wird das Urteil derer, die um die beiden Dinge am besten Bescheid wissen, auch vorab zu hören sein, der Volksschullehrer und Lehrerinnen einerseits, und andererseits tüchtiger Arbeiterfrauen, deren es ja auch heute schon giebt. Jene, die Lehrer und Lehrerinnen, kennen am besten den Unterrichtsplan und gesamten Bildungsstoff der Mädchen-Volksschule, also den Standpunkt, bis zu welchem letztere im Durchschnitt ihre Schülerinnen bringt; diese, die Arbeiterfrauen, sollen angeben, wie weit und auf welche Gegenstände in der Nachschulzeit die Fortbildung sich zu erstrecken hat, um ihre Zöglinge den häuslichen Pflichten einer Arbeiterfrau genügen zu machen. Durch den aus Lehrerinnen und Arbeiterfrauen bestehenden Beirat möchten wir die neuen Schulen vor allem gegen den Verdacht und die wirkliche Gefahr sichern, hübsch in der Theorie zu sein, in der Praxis aber unbrauchbar und nutzlos sich zu gestalten. Daß auch andere Frauen, namentlich die Frauen von Fabrikbesitzern, dann die der Lehrherren und endlich alle Hausfrauen, welche Mägde halten, zur Mitarbeit an einem der Weiblichkeit geltenden Werke willkommen, ja, unentbehrlich sind, versteht sich wohl von selbst.

Wenn wir hier auch keinen vollständigen Unterrichtsplan der Fortbildungsschule für Mädchen aufstellen können, so lassen sich doch, aus allgemeinen Gesichtspunkten und im Hinblick auf die schon bestehenden, dem Zwecke nach verwandten privaten Haushaltungsschulen für unsere Schulen folgende Forderungen setzen. Die Schulen müssen vor allem praktische, nach Bedürfnis auch theoretische Belehrung und Anweisung geben:

1. in der Ernährung, d. h. in der Kochkunst auch unter ärmlichen Verhältnissen; und in der Kenntnis und dem wohlfeilsten Ankauf der betreffenden Lebensmittel selbst. Beides würde Hand in Hand gehen; als Stätten zur praktischen Einübung aber könnten u. a. die sog. „Volksküchen", deren es zur Zeit zwei hier in Frankfurt giebt, dienen. In anständigen

Räumlichkeiten, die keinen „Bierzwang“ haben, werden dort gutschmeckende, nahrhafte Speisen zu erstaunlich billigen Preisen verabreicht und tagtäglich von zahlreichen, regelmäßig wiederkehrenden, zumeist dem Arbeiterstande angehörigen Gästen verzehrt. Die gleiche Einrichtung dürfte, von privater oder öffentlicher Seite ausgehend, jeder Stadt und jedem einigermaßen bedeutenden Gemeindewesen willkommen sein und zugleich den Kochschülerinnen in ihren abendlichen Mußestunden die beste Gelegenheit bieten, für diejenigen das Essen zu bereiten und in deren Geschmack sich einzuleben, welchen sie später als Frau die Kost vorzusetzen haben. Sie würden dabei auf zweckmäßigste Weise die Hauptbedürfnisse und besonderen Magengelüste des Mannes mit geringem Tagelohn, mit bescheidenem Wocheneinkommen oder Monatsgehalte kennen lernen. Wenn zu solcher rein praktischen Erlernung noch theoretischer Unterricht treten sollte, so müßte derselbe unserer Anschauung nach sich doch frei halten von all jenen „kochwissenschaftlichen“ Belehrungen, die man heutzutage bisweilen in den Chemiestunden höherer Töchterschulen treiben sieht und als „Küchenchemie“ bezeichnen kann. Sicherlich ist es nicht vom Übel, wenn die künftige Arbeiterfrau etwas vom größeren oder geringeren Nährwert der ihr gebräuchlichsten Nahrungsmittel erfährt; nur mit prozentualen Tabellen und chemisch mustergültigen Rezepten wolle man sie verschonen aus Furcht, sonst mehr Wirrwarr im Kopfe als Segen im Topfe zu stiften.

Gleich wichtig wie die Bereitung wohlschmeckender und gesundheitsförderlicher Kost wird für die junge Arbeiterfrau

2. die Bekleidung ihrer selbst und ihrer Familie sich erweisen. Um auch hierin als Hausfrau schalten und walten zu können, bedarf sie einer Kenntnis der billigen und doch dauerhaften Bekleidungsstoffe und deren Zubereitung zu Bekleidungsgegenständen, wie auch des Ausbesserns derselben. Selbstredend ist in der Fortbildungsschule der vorher genossene volksschulmäßige Handarbeitsunterricht als Grundlage nutzbar zu machen und, in erster Linie nach der praktischen Seite hin, zu erweitern. Den Stoff zu Näharbeiten, zu den den Strick-, Flick- und Stopfkünsten der jungen Nadelheldinnen dürfte ihr eigener Kleiderstand und derjenige ihrer Angehörigen

reichlich liefern. Und was die zu erwerbende Kenntnis der Bekleidungsstoffe selbst betrifft, so könnten, da wir in der Fortbildungsschule Fabrikarbeiterinnen, Dienstmädchen und Ladnerinnen einträchtig zusammensitzend wissen möchten, die letzteren, jede aus ihrem besonderen Geschäfte die ihr zustehende Warenkenntnis den Schulgefährtinnen übermitteln, also eine Art Selbstbelehrung, die immer aneifernd wirkt, statthaben.

Die hinreichend gespeiste und bekleidete Familie bedarf indessen, um zur Haus- oder Stubengenossenschaft zu werden, noch eines Dinges unter der Nummer drei, nämlich

3. der Wohnung, deren Wartung und Zustand, nicht weniger als Kleidung und Nahrung, von der Tüchtigkeit der Hausfrau abhängig sein wird. Hierhin gehört auch die Anleitung zur Beschaffung eines nicht zu kostspieligen, haltbaren Hausrats, der Möbel, Küchengeschirre und anderer Sachen; ferner ihre Instandhaltung, das Reinhalten der Wohnung überhaupt, das Putzen hinab und hinauf bis zu den kleinsten Geheimnissen und Winken, um auch den ärmlichen Raum mit irgend welchem Schmucke und billig zu beschaffendem Zierat freundlich und behaglich, heimisch zu gestalten. Manches Zehnpfennigstück, das sonst mit dem Manne ins rauchige und dunstige, aber doch so lockende Wirtshaus wandert, dürfte dann dem Haushalte selbst gerettet werden. Blumenzucht, mit ihren steten, aber auch stetig lohnenden Ansprüchen an die Aufmerksamkeit und Sorgfalt der Pfleger ist ein zu obigem Zwecke zwar vielverwandtes, aber noch immer nicht genügend benutztes Mittel.*

„Das Bessere ist der Feind des Guten"; auch wir müssen bei einer, in ihrer Stundenzahl naturgemäß sehr beschränkten Fortbildungsschule, in der zu großen Zahl von anderen, sonst recht zweckentsprechenden, guten Unterrichtsgegenständen doch ein Hindernis des Besseren, d. h. des Zustandekommens der Fortbildungsschule überhaupt erblicken. Es ließe sich gewiß eine Menge schöner Dinge anführen, deren Aneignung und Kenntnis die künftige Arbeitersfrau noch tüchtiger für ihren häuslichen Beruf, noch vollkommener in demselben machen würde. So

* In Darmstadt besteht ein besonderer Verein zur Förderung der Blumenzucht in Arbeiterfamilien; auch eine „Unterrichtsküche" soll dort errichtet werden.

unerläßlich erscheint uns selbst beispielsweise eine Anleitung zur Buchführung — wenn auch in einfachster Form — über Einnahmen und Ausgaben für Nahrung, Kleidung und Wohnung, daß wir solche Buchführung als eine Art oberster Aufsichtsbehörde über alle drei Gebiete und zugleich als die Rechenschaftsablage der Frau für sich selbst und ihrem Manne gegenüber hinstellen dürfen und auch im ärmlichsten Haushalt nicht ganz entbehren möchten. Und dieser Haushalt, zu dem im Durchschnitt der Fälle nur zwei gesunde Menschen den Grund legen, bleibt dennoch in seiner Weiterentwicklung und auf die Dauer von Kindern nicht frei und von Krankheiten nicht verschont. Darum wäre ein zeitiger Hinweis auf Ereignisse, die sich einstellen werden, und eine Belehrung, wie man ihnen am besten zu begegnen habe, dem Eheglücke selbst wohl förderſam. Inzwischen aber sei — ob man nun den Hinweis mehr praktisch oder theoretisch gebe — doch davor gewarnt, daß, statt bestimmter Gesundheitsregeln und einer Gesundheitspflege vor allem durch Reinlichkeit und Sittlichkeit, daß statt dessen „populäre Gesundheitslehre" in den Fortbildungsschulen doziert werde, oder daß sie selbst, der Kranken- und Kindespflege zuliebe, in Kinderkrippen und Spitäler sich verwandeln. Darin läge, wie leicht ersichtlich, eine Entfremdung und zugleich eine schwere Schädigung ihres eigentlichen Zweckes und Berufes.

Letzterem würde aber keineswegs der nebensächliche Betrieb und die Pflege geistiger Beschäftigungen widersprechen. Wir sagen mit vollem Vorbedacht: die nebensächliche, der Haushaltungskunde sich unterordnende Pflege rein geistbildender Beschäftigungen, wie Lesen, Musizieren, Spielen, kleine theatralische Aufführungen und anderes. Es giebt — worauf wir eingehender noch zurückkommen — drei ganz verschiedene Arten einer Fortbildung der Mädchen, unserer Volksschülerinnen, in ihrer Nachschulzeit oder Lehrzeit: die schulplanmäßige, eine Fortführung der Volksschulfächer in den, außerhalb des Broterwerbs liegenden freien Stunden; die fachbelehrende, welche, in der Lehrzeit, jedes Mädchen in seinem besonderen Berufe, in Fabrik, Lehre oder Dienst durch fachschulmäßige Unterweisung, die neben der Lohnarbeit hergeht, fördern würde; und die haushälterische Fortbildung, deren Zweck eine Einführung und ein Vertrautwerden

mit des Weibes längster Lebensspanne und seinem eigentlichsten Berufe, mit der Haushaltsführung ist. Wir persönlich halten letzteren Zweck für den wichtigsten und vornehmsten und glauben, daß er durch die Einschaltung von Geist, Herz und Geselligkeit bildenden Vergnügungen oder Beschäftigungen nicht nur nicht geschädigt, sondern daß der Häuslichkeit, die zusammen mit der Haushaltsführung gepflegt sein will, aus jenem Zeitvertreib eine Pflegstätte auch in den ärmsten Familien erwachsen kann. Es giebt in dem von Armen bewohnten Osten der Riesenstadt London jetzt zahlreiche menschenfreundliche Vorkehrungen, welche an bestimmten Abenden oder täglich den jungen Mädchen unserer drei Berufsgruppen ein trauliches Heim bieten mit Büchern, Spielen, Singen und einem Schlußtänzchen in Ehren. Das ist gewiß löblich und hübsch gehandelt von den Veranstalterinnen, die teilweise der höchsten englischen Aristokratie angehören; für die Abendgäste aber ist es einseitig, denn mit solchem ganz allerliebsten Zeitvertreib wird für haushälterische Vorbildung auch gar nichts gewirkt. Hüten wir uns indessen vor der Einseitigkeit in entgegengesetzter Richtung. Kochen, Nähen und Reinigen — die ja keineswegs geisttötend zu sein brauchen — würden ausschließlich betrieben unsere deutschen Fortbildungsschulen auch nicht leer stehen machen; immerhin ist es aber nicht unwesentlich, ihnen einen freundlich geselligen Zug und stärkere Anziehungskraft durch die, nach Zeit und Kräften auch zu treibende, unmittelbare Pflege des Geistes, des Herzens und des Frohsinns zu verleihen.

Der genaue Unterrichtsplan der Fortbildungsschulen, die Zahl ihrer Lehrgegenstände und der Umfang, in welchem sie betrieben werden können, wird stets von der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit, d. h. von der Zahl der dem Unterrichte offenbleibenden Tages- und Abendstunden abhängig bleiben. Für jene Mädchen, welche wir im Auge haben, für die auf sofortigen Broterwerb verwiesenen ausgeschulten Volksschülerinnen, kann ein nun eintretender Unterrichtsgang nicht mehr tagfüllend, sondern nur auf einzelne Stunden verteilt sein. Wann letztere in der arbeitsfreien Zeit — zumeist wohl abends und Sonntags — sich bieten, und welcher Bruchteil der Muße- und Erholungszeit für den Fortbildungsunterricht zu beanspruchen ist, das sind Fragen

von nicht so grundsätzlicher Bedeutung wie der oben in großen Zügen entwickelte Zweck und das Ziel jener Schulen selbst; sie sind in all ihren Einzelheiten nach den örtlichen Verhältnissen, nach der durchschnittlichen Dauer der Arbeitszeit und der Feierstunden zu regeln. Daß bei allseitig gutem Willen eine Regelung möglich ist, zeigen die Fortbildungsschulen für Knaben, deren Besuch in den meisten deutschen Staaten ein freiwilliger und doch guter ist, also nicht, wie im Großherzogtum Hessen, nur zwangsweise geschehend Erfolg hat.

Was die Zeit des Eintritts in die neue Fortbildungsschule betrifft, so möchten wir denselben dem Austritt aus der Volksschule möglichst nahe gerückt, besser noch unmittelbar daran geschlossen sehen. Unsere einleitend dargelegte Anschauung, daß Volksschule und Fortbildungsschule auch für die weibliche Jugend die untrennbaren Glieder einer Bildungskette darstellen, läßt selbstverständlich ein zeitliches Aneinanderrücken oder Verbundensein beider als das Zweckentsprechendste erscheinen. Aus diesem Grunde vermögen wir uns, einstweilen wenigstens, mit der sonst treffenden Bezeichnung „Haushaltungsschulen" nicht zu befreunden. Der Name löst, unseres Erachtens, die haushälterische Vorbildung zu sehr los aus dem von uns erstrebten Rahmen einer auch staatlich und städtischerseits zu fördernden, einer öffentlichen Einführung und Anleitung der Volksschülerinnen in die hauswirtschaftliche Thätigkeit. Die Haushaltungsschule ist in ihrer heutigen Art eine private Schöpfung und auch darin von der geplanten Fortbildungsschule verschieden, daß sie von dem Alter und dem früheren Bildungsgang ihrer Besucherinnen absehend, letzteren, um einen örtlichen Notstand zu beseitigen, haushälterische Vorbildung in einem, in zwei, oder in allen drei der vorher besprochenen häuslichen Beschäftigungen zu geben sucht. Natürlich würde auch unsere Schule nicht in voller Rüstung wie Minerva dem Haupte Jupiters entspringen, sondern allmählich, nach guten, bald zu schaffenden Vorbildern erwachsen und erst dann an Zahl und Ausgestaltung sich mit ihrer, den Knaben dienenden Schwesterschule messen können.

Die Dauer ihrer gesamten Unterrichtszeit, ob ein-, zwei- oder dreijährige Lehrgänge, wird durch die Menge des Unterrichtsstoffes und durch die Zahl der ihm bleibenden Wochen-

ſtunden bedingt werden. Da Wiederholung die Mutter des rechten Erlernens und Könnens bleibt, ſo dürfte man dem ſchwerer lernenden Mädchen einen zweimaligen Beſuch desſelben Unterrichtganges nicht verübeln.

Die Fortbildungsſchule kann, ihrem Zwecke nach und gemäß den Vermögens=, oder richtiger den Unvermögensverhältniſſen ihrer Schülerinnen entſprechend, niemals ein geldlichen Gewinn bringendes Schulgeſchäft ſein. Öffentliche und private Thätigkeit werden ſie ſchaffen und die gleichen Kräfte ſie auch unterhalten müſſen. Dennoch glauben wir, daß ihren Schülerinnen nicht aller Anteil an der Sorge um die Schule ſelbſt genommen werden ſollte. Opfer, kleine und große, machen das Ding, dem ſie gelten, wertvoller und lieber für den Opferbringenden. Freilich wird der durch eigenen Broterwerb erzielte Verdienſt der Fabrik=, der Lehr= und Dienſtmädchen meiſt ein geringer ſein und von Koſtgeld, Kleidung und anderen Bedürfniſſen mit einem großen Teile vorab beanſprucht werden, ſo daß das Schulgeld der Fortbildungsſchule mehr einen erziehlichen Charakter haben dürfte als große Einkünfte bringen würde.

Die Löſung all dieſer „inneren" Fragen der Fortbildungsſchule für Mädchen wird erſt aus der gemeinſamen Arbeit und Beratung aller dem Unternehmen ſich widmenden Kräfte, der Frauen und Männer, hervorgehen. Inzwiſchen ſind wir aber in der angenehmen Lage, auf eine Schrift hinweiſen zu können, die auf viele Fragen nach der inneren Einrichtung einer ſolchen Schule in trefflicher Weiſe Rede und Antwort ſteht. Im Verlage von A. Riffarth in M.=Gladbach und Leipzig erſchien in neuſter und verbeſſerter Auflage zum Preiſe von einer Mark „Das häusliche Glück," vollſtändiger Haushaltungsunterricht nebſt Anleitung zum Kochen für Arbeiterfrauen. Zugleich ein nützliches Hülfsbuch für alle Frauen und Mädchen, die billig und gut haushalten lernen wollen. Herausgegeben von einer Kommiſſion des Verbandes „Arbeiterwohl." — Auch dies Buch behandelt die Wirtſchaftführung in drei Abteilungen, die Beſorgung der Wohnung, die der Nahrung nebſt Anleitung zum Kochen, und Kleidung und Wäſche. Ein allgemein gehaltener Teil enthält manche recht zeitgemäße, eindringliche Betrachtung. Immerhin werden andere Leſer, namentlich aber

die Leserinnen des Büchleins, vielleicht dies und jenes in demselben nach ihrer Auffassung und Haushaltskenntnis umgestaltet wünschen. In Einzelheiten mögen sie recht haben, wir Männer dürfen jedenfalls in einen Streit über Haushaltungskunde mit ihnen uns nicht einlassen. Eine Eigenart und Trefflichkeit wird man indessen dem „häuslichen Glück" nicht abstreiten können. Es ist unseres Wissens das erste Lehrbuch der heute im Entwurfe vorgeführten Fortbildungsschule für Mädchen aus den ärmeren Volksklassen. Der Kochbücher für Tisch und Tafel gab es ja von jeher eine Fülle, und auch an solchen besteht neuerdings kein Mangel, welche den „Tisch des armen Mannes" mit Bürgerkost und billigster Nahrung zum Gegenstande ihrer mehr chemisch-wissenschaftlichen als handlich-wohlschmeckenden Kochanweisungen gemacht haben. Daß nicht minder der weibliche Handarbeitsunterricht, namentlich der schulmäßige, bereits seine Litteratur hat, wissen die darin wirkenden Lehrerinnen und außer ihnen ein paar andere Sterbliche. Allein von all diesen, gewissermaßen fachwissenschaftlichen Schriften unterscheidet das Gladbacher Buch sich durch den weiteren Blick und die einheitliche Behandlung des gesamten Haushalts einer Arbeiterfamilie. Ihm werden, daran zweifeln wir nicht, neue, gleich umfassende und eingehend belehrende „Haushaltungskunden" für Fortbildungsschulen folgen und sich von dem einseitig konfessionellem Standpunkt, wie er den Veröffentlichungen des Vereins „Arbeiterwohl" eigen zu sein pflegt, freihalten. Mit konfessionellen Unterschieden haben ja unsere Fortbildungsschulen für Mädchen, als Bildungsstätten häuslicher Thätigkeit und gottvertrauenden, gläubigen Familiensinns, nichts zu schaffen.

Das „häusliche Glück" muß als das uns zur Zeit tauglichste Lehrbuch gelten; inzwischen aber machen auch die besten Lehrbücher den Lehrenden und seine Lehrstunden nicht überflüssig. So wird denn auch von ersterem keine Selbstbelehrung, etwa nach Art der Unterrichtsbriefe, bezweckt, es soll vielmehr den im Arbeiterinnen-Hospiz zu Gladbach Unterrichtenden als Leitfaden, den Lernenden selbst als dauernde Ergänzung des genossenen Unterrichtes dienen.

Wir haben in Vorstehendem die Notwendigkeit und die Beschaffenheit der geplanten Fortbildungsschulen für Mädchen

betrachtet und möchten, um mit dem Schlusse zur Einleitung unserer Betrachtung zurückzukehren, noch einen kurzen Blick auf das gegenwärtige Vorkommen solcher oder ähnlicher Unterrichtsgänge werfen und ihre Zukunft ins Auge fassen.

Die bisherigen Vorkehrungen sind, wie schon eingangs bemerkt, privaten Ursprungs und genügen vielleicht da, wo sie sich befinden, einem örtlichen Bedürfnis, sie lindern aber nicht den allgemein vorhandenen Notstand, welcher auf die überall zu pflegende Heranbildung tüchtiger, hausgewandter Arbeiterfrauen unabweisbar hinzeigt.

Jene privaten Haushaltungsschulen dienen, mit Ausnahme der Schulen für heranwachsende Bauernmädchen, fast ausschließlich nur einer der drei Beschäftigungsgruppen, allerdings derjenigen, bei welcher der Notstand, das Fehlen einer häuslichen Vorbildung naturgemäß am stärksten sein muß, den Fabrikarbeiterinnen. Derartige Einrichtungen finden sich beispielsweise verbunden mit den Fabriken des Gatten der von uns schon erwähnten Frau Kommerzienrat Heyl in Charlottenburg, welche hier in ihrem „Jugendheim" die von ihr mit klarem Blick erkannten und Sachverständnis theoretisch entwickelten Bestrebungen zur schönsten praktischen Durchführung bringt.* Sehr erwähnenswert ist ferner die von dem Großgewerbtreibenden David Peters in Neviges bei Elberfeld geschaffene Einrichtung, welcher seine Frau und Tochter selbst mit solcher Liebe und nachhaltigem Erfolge vorstehen, daß die aus ihrer Haushaltungsschule Entlassenen, die Fortbildungsschul-„Abiturientinnen" unter allen Fabrikarbeiterinnen stets die von Freiern am meisten umworbenen Mädchen sind. Auch die beiden Fabrikbesitzer Brand in Gladbach und Probst in Immenstadt u. a. nehmen sich ihrer weiblichen Arbeitskräfte in ähnlich sorgender Weise an. Einen privaten Charakter aber tragen die vorstehenden Einrichtungen nicht allein in ihrem Ursprung als von einzelnen menschenfreundlichen Arbeitgebern und deren Frauen ausgehend, sondern auch in dem Umstand, daß ihr Besuch und ihre Benutzung in erster Linie nur den in der jeweiligen Fabrik beschäftigten Mädchen offen steht.

* Vergl. in No. 2, Jahrgang 1887 der Zeitschrift „Knabenhort" die Schilderung des „Jugendheims," das auch Knaben in der Handfertigkeit und allerlei häuslichen Hantirungen und Verrichtungen auszubilden strebt.

Sie sind darum wohl teilweise in ihrem Lehrstoff, aber keineswegs nach Zugänglichkeit und allgemein socialer Wirkung unseren geplanten öffentlichen Fortbildungsschulen für Mädchen einzureihen.*

Überschauen wir die unserer Sache im gegenwärtigen Augenblick zurseite stehenden persönlichen oder sachlichen Freunde und Förderer, so treten jene schon vorhandenen Fabrik- oder Haushaltungsschulen mit ihrer sichtlich erfolgreichen und segensvollen Wirkung vorab hervor. Kunde und Kenntnißnahme derselben verbreitete sich in den letzten Monaten durch wiederholten Hinweis in vielgelesenen Tagesblättern.** Als ein sehr erfreulicher und für den Weitererfolg der Sache gewichtiger Umstand sei erwähnt, daß der Stadtrat von Pforzheim, also die öffentliche Vertretung eines vor allem gewerbfleißigen Ortes, die unentgeltliche Hergabe städtischer Räumlichkeiten zum Zweck der Errichtung einer Haushaltungsschule beim dortigen Bürgerausschusse beantragt hat. Der Schritt ist umso bedeutungsvoller, weil hier unseres Wissens zum erstenmal die Errichtung einer Fortbildungsschule für Mädchen, nach der bereits erfolgten privaten Anregung, öffentliche, wenn auch nicht staatliche, so doch städtische Unterstützung und Beihülfe findet. Freilich wird das Vorgehen der einen süddeutschen Stadt nicht auf einen Schlag andere deutsche Gemeinwesen zu den gleichen Maßnahmen veranlassen. Dafür muß der Idee selbst in maßgebenden Bürgerkreisen erst Boden gewonnen und Aufnahme bereitet sein. Es gilt, eine immer weiter greifende Anteilnahme der Laien, des scheinbar der Frage fernstehenden Bevölkerungsteiles, einer Fortbildung jugendlicher Arbeiterinnen zu gewinnen.

---

* Sehr mit Unrecht bezeichnen sich in einzelnen Städten gewisse unterrichtliche Vorkehrungen als „Fortbildungsschulen für Mädchen". Einmal sind sie Tagesschulen, was die wahre Fortbildungsschule niemals sein darf; und dann erstreckt sich ihr Unterricht nicht auf die elementare Haushaltungskunde, sondern er umfaßt entweder das den Erzieherinnen und Kindergärtnerinnen Dienliche, oder er ist fachgewerblich. Fortbildungsschulen, die auch den ärmsten lohnarbeitenden Mädchen und gerade diesen offen stehen, sind das nicht, ebensowenig sind es Haushaltungsschulen!

** Sieh einen, unsern Standpunkt teilenden Leitartikel unter dem Titel „Haushaltungsschulen" im „Frankfurter Journal" vom 5. August, und die Ausführungen des Direktor Finsterbusch aus Mühlheim a. d. Ruhr auf dem Verbandstage der rheinisch-westfälischen Bildungsvereine am 9. Oktober l. J. in Nr. 283 der K. Z.

Daß diese selbst, daß ihre Angehörigen neu errichtete Schulen freudig begrüßen, sie gern besuchen würden, daran brauchen wir um so weniger zu zweifeln, als die schon vorhandenen privaten Einrichtungen ohne allen Schulzwang eifrige und lernbegierige Schülerinnen genug haben und, wie wir dies in dem einen Falle, in der Haushaltungsschule von David Peters in Neviges zeigten, sich sogar zur Anbahnung des Verlöbnisses und Ehestandes prächtig bewähren.

Es handelt sich aber darum, immer mehr Arbeitgeber jeder Art, Fabrikbesitzer, Lehrherren und Geschäftsinhaber, Dienstherren, Hausfrauen und Herrschaften den neuen Fortbildungsschulen günstig zu stimmen. Sie alle müssen, da der Unterricht nur zumteil in die freien Sonntagsstunden fallen kann, daneben aber auch Abend-, Mittag- oder Frühmorgenstunden beanspruchen wird, ihren Arbeitnehmern und Bediensteten jene Zeit zum Schulbesuche gewähren, ihn überhaupt ermöglichen und zwar aus freien Stücken, ohne sich durch Lohnabzug oder sonstige Maßregeln für ein Opfer ihrerseits schadlos halten zu wollen. In dieser Hinsicht muß und wird sich mit der Zeit auch bei den Dienstherren weiblicher Arbeitskräfte jenes Gefühl und Bewußtsein ihrer Standesverpflichtung herausbilden, das heute jeder ordentliche Meister, jeder weitsichtige Kaufmann und Fabrikbesitzer gegenüber seinen jugendlichen männlichen Angestellten besitzt. Sie alle werden, falls der Lehrling Lust und Eifer zeigt, ihn an dem Besuche seiner Fortbildungsschule nicht hindern noch denselben erschweren, sondern in beiderseitigem Interesse zu fördern suchen. Die Standesverpflichtung muß sich allen Arbeitgebern auch für ihre weiblichen Bediensteten im Laufe der Zeit zum noblesse oblige gestalten.

Gerade an dieser Stelle, in den Spalten einer pädagogischen Zeitschrift, mag hervorgehoben werden, daß in der hier vorliegenden Frage Nichtlehrer oder Laien, Frauen und Männer anregend und schaffend vorangegangen sind. Dennoch tritt die Fortbildungsschule für Mädchen an die berufenen Volkserzieher und Erzieherinnen, die Lehrerinnen und Lehrer, so dicht und unmittelbar heran, daß auch sie Stellung zu ihr nehmen müssen. Möchte letztere nicht in kühlem Zusehen, im Aufsuchen von allerhand pädagogischen Hemmnissen und Spitz-

findigkeiten, sondern in frischer und freudiger Anteilnahme sich äußern. Wir haben in vorstehender Betrachtung es stets hervorgehoben und den größten Nachdruck darauf gelegt, daß die überall noch zu schaffenden Fortbildungsschulen für Mädchen als Schlußglieder des gesamten Volksunterrichts entstehen und in dem Abhängigkeitsverhältnis auch verbleiben sollen. Indessen können sie als Haushaltungsschulen nicht mehr von genau denselben Lehrkräften bedient werden wie die Mädchen-Volksschulen. Thunlichst wird man wohl überall die einmal Unterrichtenden, namentlich die Lehrerinnen, auch in den Dienst der Fortbildung zu stellen suchen, daneben aber erfordern neue Lehrgegenstände auch neue Kräfte, welche wahrscheinlich nicht immer aus dem zünftigen Lehrerstande sich beschaffen lassen. In dem dadurch benötigten Eintritt neuer Kräfte, fremder Elemente, wird die deutsche Mädchen-Volksschule — dessen dürfen wir vertrauen — keine Mißtrauenserklärung, keine Entfremdung oder feindliche Stellungnahme sich gegenüber erblicken. Sie weiß, daß sie das von ihr als der Volksschule zu Leistende geleistet hat; sie wird aber auch der Erkenntnis sich nicht verschließen, daß über ihren Zeitraum hinaus für eine schulmäßige Weiterbildung und zwar auf den dauerndsten Beruf des Mädchens, auf seine haushälterische Tüchtigkeit hin, Anlaß, ja, zwingende Notwendigkeit in unsern Arbeiterverhältnissen vorhanden ist. Letzteren darf sie nicht gleichgültig, den Haushaltungsschulen also nicht schmollend gegenüberstehen. Sie muß dieselben fördern, indem sie selbst sie als eine, ihr notwendige Ergänzung, als Forderung in eigener Sache auffaßt, und auch dadurch, daß sie, wo immer dies thunlich ist und gewünscht wird, der neuen Schule die eigenen Kräfte leiht.

Wer Fortbildungsschulen für Mädchen als gemeinnützige, schulmäßig zu betreibende öffentliche Einrichtungen hinstellt, faßt damit auch eine früher oder später erfolgende Anteilnahme der Gemeinde, ein Eintreten städtischer Verwaltungen oder noch weiterer Verbände, selbst des Staates ins Auge. Sieht er doch von all diesen Körperschaften der Fortbildungsschule für Knaben Anteilnahme und Förderung in reichem Maße zuteil werden! Das Gleiche schon jetzt oder in nächster Zukunft für die Schwesterschulen in Aussicht zu nehmen, würde in-

dessen auf Selbsttäuschung auslaufen. Die allbekannte „Kaiserliche Botschaft“ hat seiner Zeit die von Kaiser und Reichskanzler für nötig erachteten socialen Reformen, die Umgestaltungen in den Erwerbs- und Daseinsverhältnissen der arbeitenden Klassen dargelegt, und beide Männer sind seitdem im Bunde mit der deutschen Volksvertretung unabläßig bemüht geblieben, ihre Wünsche und Pläne in Thaten umzusetzen. Dies ist ihnen zu einem guten Teil bereits gelungen, und das Alterversorgungs-Gesetz steht, worauf wir schon hinwiesen, als wichtigster Punkt zur Beratung des demnächst sich versammelnden Reichstags. — Sollte aber mit jenen kaiserlichen Vorschlägen und staatlichen Maßnahmen dem socialen Wirken der Staatsbürger eine Erleichterung gewährt, ihr ein Ende bereitet werden? Das wäre eine arge, verhängnisvolle Mißdeutung. Der Staat thut von der socialen Aufgabe das, was allein die Staatsgewalt und ihre Kräfte zu thun vermögen, was nur ihnen gelingen kann; er läßt daneben das sociale Wirken seiner Bürger nicht nur unbeeinträchtigt, sondern er bedarf desselben sogar unumgänglich zur Unterstützung, zur Ergänzung seiner Aufgabe. Die dem Arbeiterstande vor allem zugute kommenden Fortbildungsschulen für Mädchen sind aber zur Zeit eine staatsbürgerliche sociale Aufgabe, keine staatliche Unternehmung, und dabei dürfte es fürs erste auch bleiben. Wir wenigstens versprechen uns von einer jetzt zu erlassenden Bittschrift oder Eingabe an die Regierung um Errichtung solcher Schulen ihrerseits wenig Erfolg. Einstweilen werden wir uns darauf beschränken müssen, ihr, d. h. der Regierung, Kenntnis zu geben von unseren Wünschen und Plänen, am besten freilich von Thaten, ihr eine oder mehrere in größeren oder kleineren Gemeinwesen thatsächlich geschaffene Fortbildungsschulen für Mädchen als gut, als segensreich und nachahmenswert hinzustellen. An Männern und Frauen — wir verweisen u. a. nur auf den durch ganz Deutschland verzweigten vaterländischen Frauenverein — dürfte es zu den ersten vorbereitenden Schritten und zur Inangriffnahme des Werkes wohl nirgends fehlen. Noch nie hat eine Regierung eine neue Schulart geschaffen, wohl aber hat sie deren Keime im Volks- und Schulleben erkannt, sie beobachtet, vielleicht schon früh geschützt und gepflegt und

dann, durch ſtaatliches Eintreten und Beihülfe zur vollen Entfaltung und kraftvollem Wachstum gebracht. Möchten die deutſchen Regierungen ſich in der Hinſicht den Mädchen nicht minder günſtig erweiſen als den Knaben und ihren Fortbildungsſchulen!

Die Nebeneinanderſtellung der Einrichtungen beider Geſchlechter, der einen, ſchon lange vorhandenen und blühenden Schule mit der, als wirkliche Fortbildungsſchule erſt im Entwurf vorhandenen Schweſteranſtalt, hat wie ein roter Faden unſere Betrachtung durchzogen. Ja, wir hatten einleitend geäußert, daß den Mädchen Fortbildungsſchulen noch nötiger ſeien als den Knaben, und ſind bereit, jetzt den Beweis der Wahrheit anzutreten. Daß wir dabei das männliche Geſchlecht als das „ſtärkere", das weibliche kurzweg als das „ſchwächere" bezeichnen, wird uns auch von den Freunden und Freundinnen der Frauen-Emancipation wohl nicht verübelt werden.

Es iſt gewiß eine ſeltſame und doch unbeſtreitbare Thatſache, daß in unſerm, „Menſchenrechte und gleiche Gerechtigkeit für alle" vielfach im Munde führenden Zeitalter dem ſtärkeren Geſchlechte der Lebensweg beſſer geebnet wird als dem ſchwächeren, den Knaben beſſer als den Mädchen. Erſtere bringt der Schulaustritt als Lehrlinge aller Art gleich zu ihrem *eigentlichen dauernden Lebensberufe*, zur Arbeit in einem beſtimmten Gebiete des Erwerblebens, ſei dies die Fabrikarbeit, ſei es Kaufmannſchaft, Handwerk oder Kunſthandwerk. Hier, auf ſeinem nunmehrigen Heimatsgrund, wird der junge Menſch von Anfang an heimiſch und immer heimiſcher gemacht, denn Schwierigkeiten, die unterwegs ihm etwa entſtehen könnten, ſucht die als Ekkehart nebenhergehende Fortbildungsſchule zu beſeitigen. Sie ebnet ihm die Straße und fördert ihn mächtig auf der einmal eingeſchlagenen Bahn. Daß er letztere dennoch bisweilen verläßt, daß er abſchweift, auch irregeht, kommt allerdings vor; indeſſen ſind Berufswechſel, Umſatteln und Verkommen auch in den Tagen des gewaltig angeſchwollenen Stromertums noch immer die Ausnahme, nicht die Regel.

Anders geſtaltet ſich die Sache bei den Mädchen. Sie, das ſchwächere Geſchlecht, werden durch die Nachſchulzeit und die mit ihr unmittelbar eintretende Lohnarbeit ihrem eigentlichen Lebens-

beruf als Hausfrau nicht nur nicht zugeführt, sondern in Fabriken, in Lehre und selbst im Dienstbotentum entfremdet. Da tritt, oft plötzlich und unvermittelt, die Möglichkeit einer Eheschließung an sie heran und wird öfter angenommen als zurückgewiesen. Die Mädchen werden Frauen, Arbeiterfrauen und können doch nicht Hausfrauen sein. Die hierzu erforderlichen Kenntnisse, wenn sie sie je gehabt, die ganze hauswirtschaftliche Thätigkeit hat ihnen fern gelegen in den letzten Jahren, sie ist ihnen entfremdet. Nun könnte man ja ihnen zum Troste sagen, daß sie in der eigenen Haushaltung das Wirtschaften lernen mögen. Allein wenn diese Kunst, *ohne Schädigung des Eheglücks*, schon in gut bemitteltem Haushalt schwer erlernbar bleibt, so ist letzteres fast unmöglich bei knappem Arbeiterverdienst. *Hier dürfen von Anfang an keine langdauernden Versuche, keine groben Fehler gemacht werden*, sonst geht dem Manne, der seinen harten Verdienst verzettelt und verwirtschaftet sieht, die Geduld aus, und die Frau verliert Mut und Lust zum Lernen überhaupt. In einer armen, mittellosen Ehe in aller Hast und Eilfertigkeit die Haushaltsführung nachlernen zu wollen, ist fast so aussichtslos und unnütz, wie die Schwimmversuche eines Ertrinkenden, der früher nie im Wasser war und auf dem Lande nicht schwimmen gelernt hat. Wohl ihm, wenn er, als einzelner aus vielen dem Tode Verfallenen, schließlich das Ufer erreicht! — Darum müssen, weit eher noch als bei der männlichen Jugend, zwischen Schulzeit und Ehezeit, also in der Lehrzeit, vorbereitende, belehrende und praktisch unterweisende Vorkehrungen auch dem weiblichen Geschlechte geboten werden, unsere Fortbildungsschulen für Mädchen.

Vielleicht wird man uns zum Schlusse noch den Vorwurf machen, daß wir den Begriff der „Mädchen" und der ihnen passenden Schulen doch etwas enge gefaßt hätten, indem wir dabei nur die Volksschülerinnen berücksichtigten. — Wir haben indessen noch einen anderen, leider recht beträchtlichen Bruchteil der weiblichen Jugend, den bald oder allmählich dem Laster verfallenden, gar nicht berücksichtigt und konnten es nicht thun, da ihr Fortkommen im Leben weder unter die glücklichen noch unter die unglücklichen Ehen und ebensowenig unter die in ehrbarem Verdienste unvermählt Bleibenden sich einreihen läßt.

Was aber die anderen Nicht-Volksschülerinnen betrifft, so würden ganz gewiß auch den Mädchen der mittleren und der höheren Töchterschule ein paar oder mehrere Semester der Haushaltungsschule nichts schaden, im Gegenteil ihnen recht nützlich sein. Indessen liegen in einem wichtigen Punkte ihre Verhältnisse doch anders. Den meisten Volksschülerinnen fehlt die Gelegenheit, es *fehlen* ihnen vor allem *Zeit* und *Mittel* zu eigener haushälterischer Ausbildung. Bei ihnen muß letztere zeitlich neben dem Broterwerb hergehen, also in Fortbildungsschulen geschehen. Broterwerb und Fortbildung müssen sich in die Stunden, in die Tage und Jahre ihrer Lehrzeit teilen, während für die Töchter besser bemittelter Eltern nach dem Schulaustritt, außer den Mitteln, auch eine besondere Zeit und zahlreiche Gelegenheit zum Erlernen des Haushalts offen steht. Das ist es, was uns bei den Fortbildungsschulen für Mädchen vorab an die Volksschülerinnen denken ließ.

Daß diesen Mädchen, über ihr vierzehntes Lebensjahr hinaus, ein schulmäßiges Weiterlernen, eine Fortbildung zu gönnen, zu wünschen und zu erwirken sei, hat in der eingangs besprochenen Sitzung der Frankfurter Allgemeinen Lehrer-Versammlung, in welcher ich die Grundzüge der heutigen Betrachtung vortrug, keinerseits Widerspruch gefunden. Doch gingen über die Art des Unterrichtsstoffes die Ansichten auseinander. Viel für die Mädchen Wissens- und Lernenswertes wurde in Vorschlag gebracht, und aus dem vielen ließen dann drei Auffassungen als wesentlich verschieden und darum unterscheidbar sich erkennen. Wir haben diese drei Arten des für die Mädchen-Fortbildungsschule in Frage kommenden Unterrichtsstoffes schon berührt. Entweder bleibt die neue Schule eine *Fortsetzung der Volksschule* in deren für das Leben wichtigsten Fächern; oder sie berücksichtigt auch und vor allem die *gewerbliche Ausbildung* der Schülerinnen, indem sie jede in ihrer besonderen Lehr- und Lohnarbeit weiter belehrt und fördert; oder aber sie führt ihre Zöglinge schon in der Lehr- und Lohnzeit in das *Hauswesen des unbemittelten Mannes* ein, schafft, mit einem Worte, tüchtige, Ehebehagen und Eheglück bringende Arbeiterfrauen. Wir möchten die drei Arten, zwischen welchen es selbstredend noch allerlei Mischungen oder Spielarten

gibt, ohne jedes Vorurteil dahin kennzeichnen: Die erste, volksschulmäßige, ist nicht vom Übel; sie ist sogar gut, denn Volksschulwissen hat sich bewährt, und mehr Kenntnisse von derselben Gattung werden gewiß keinen Schaden thun. Die zweite, die fachgewerbliche, ist als Fortbildung vielleicht noch besser. Sie macht die Arbeiterinnen geschickter, läßt sie höheren Lohn erzielen und stellt sie stärker und gesicherter hin im Wettbewerb aller Kräfte des Arbeitsmarkts. Allein gerade auf diesem Arbeitsmarkt wollen manche Männer, unbeschadet ihrer sonstigen Parteirichtung, das weibliche Geschlecht nicht immer heimischer und selbstbewußter werden lassen, sondern es seiner eigentlichen Heimat, dem Hause, dem Hauswesen und Familienleben zurückgeben. Dies dürfte durch die dritte Art der Mädchen-Fortbildungsschule, durch Haushaltungsschulen, am sichersten bewirkt werden. Wir stehen dem Standpunkte jener Männer nicht fern und halten darum letztere Art für die beste unter den möglichen Fortbildungsschulen. Wäre zwar das Bessere nicht der Feind des Guten, stände unsern Volksschülerinnen, um alles Gute, alles Lernenswerte zu erlernen, die nötige Zeit zu Gebote, so würden jene drei Arten als zeitlich einander folgender oder zusammenfallender Dreiklang uns das Liebste sein und zukunftsfreudigst stimmen. Indessen gilt es, mit den thatsächen Verhältnissen zu rechnen, und im Hinblick auf sie lautet unsere Losung: Tüchtige Arbeiterfrauen vor allem, und darum Haushaltungsschulen, wirtschaftliche Fortbildungsschulen für die Volksschülerinnen!

III.

Friedrich Fröbels Kindergarten-Briefe.

Herausgegeben von Hermann Pösche. (Verlag von Pichler, Wien und Leipzig.)

Besprochen von Rudolf Benfey.

Daß gerade in unseren Tagen ein solches Buch erschienen ist, welches Fröbels eigene Worte in Betreff der Kindergartensache dem Leserkreise darbietet, ist von hoher Wichtigkeit. Die Kindergartensache hat sich hauptsächlichst durch Tradition fortgepflanzt. Einige tüchtige Schülerinnen Fröbels waren es, die die ersten Kindergärten leiteten. Diese Leitung wurde von andern kopiert, aber nicht immer ganz richtig. Je mehr nun im Laufe der Zeit die ersten Schülerinnen in den Hintergrund traten, desto schwerer wurde es, die Tradition aufrecht zu erhalten. Im Auslande war das natürlich noch schwieriger, da man dort die Vorbilder erst aus zweiter oder dritter Hand erhielt. Dadurch entstanden mit der Zeit verschiedene Richtungen in der Sache, die bald diese, bald jene Seite mehr betonten, andere Seiten zurückdrängten, und somit eine gleichmäßige Entfaltung der Sache behinderten. Dazu kam noch der Übelstand, daß Fröbels hinterlassene Schriften seine Zwecke auch nicht vollständig klar legten, indem sie, — in verschiedenen Zeitschriften und zu verschiedener Zeit erschienen, — manches nur andeuteten, anderes eingehender behandelten, sich also nur auf einzelne Punkte beschränkten, und vor allem nur die ersten vier Gaben besonders behandelten, aber auch nicht allseitig. Darum mußte von denjenigen, die später eigene Lehrbücher für den Kindergarten verfaßten, viel ergänzt werden in dem, was die Beschäftigungen und die sämtlichen Lehrmittel betrifft.

Die großartige Freundin Fröbels, Frau Baronin von Marenholtz-Bülow, hatte längst gefühlt, daß das Bedürfnis nach tieferer Belehrung in dieser Beziehung vorläge, und hatte deshalb beabsichtigt, ein umfassendes Lehrbuch zu schaffen. Dieses Lehrbuch ist denn jetzt auch endlich erschienen, dadurch aber, daß sich diese That so lange hingezogen hat, haben sich manche irrtümliche Zustände bereits so fest eingewurzelt, daß sie sich

jetzt nicht so rasch verbessern lassen. Um so wichtiger ist es, daß in diesem erwähnten Buche nun durch Fröbels eigene Worte, sozusagen, die rechte Weihe erst gegeben wird, weil man dem Schöpfer dieser Ideen sich doch immer noch leichter unterwirft, wie der genialsten, helfenden und interpretierenden Kraft. Auch die Witwe Fröbels, welche gerade bei Schöpfung des Kindergartens ihrem Gatten zur Seite stand, hat dies erkannt und deshalb jetzt die wichtigsten seiner Briefe gesammelt und dem geistvollen Pädagogen und tiefen Fröbelkenner Hermann Pösche zur Sichtung und Herausgabe übergeben, weil „in den Kindergärten der Fröbelsche Geist oft fehlt, und gerade in diesen Briefen die Eigentümlichkeit des Kindergartens uns recht gezeigt wird."

Pösche ging nun von dem Gedanken aus, bei dieser Gelegenheit die ganze Entwicklung der Kindergartensache den Lesern kund zu thun. Um einen recht klaren Überblick derselben zu geben, hat er die Briefe in vier Abteilungen geordnet und jeder Abteilung einige einleitende Worte vorangeschickt. Diese Worte geben den Lesern schon ein fertiges Bild von dem, was Fröbel wollte, und wie die Sache ihren Fortgang nahm, was sich dann alles in seinen Einzelheiten in den darauf folgenden Briefen enthüllt.

In der Einleitung, die der ersten Abteilung vorangeht, gibt uns Pösche bald nach den ersten Worten eine höchst interessante Schilderung von Fröbels innerstem Wesen, indem er den charakteristischsten Zug seiner ganzen Thätigkeit mit folgenden Worten kennzeichnet (S. 2): „Daß nämlich Fröbel gründlich und fundamental den Anfang mit dem Anfange machen wollte. Seine Hauptwerke sind nicht Worte bloß und Bücher, sondern plastische Mittel und eine neue Institution der Kindergärten. Er ist nicht bloß oder wird noch werden ein Reformator des Unterrichts, sondern der gesamten Erziehung.

Wie richtig Pösche Fröbels ganzes Wirken mit diesen Worten charakterisiert hat, zeigt folgende Stelle aus einem Briefe Fröbels (S. 48): „Wir müssen dem Kinde die Einheit, das Wesen, das Innere wahrnehmbar machen und zwar auf irdisch menschlich, kindlich begreifliche Weise, die Einheit in der

Mannigfaltigkeit, das Wesen in der Erscheinung, das Innere des Äußeren, den Geist durch den Körper, das Gesetz durch die Gestalt, die Harmonie durch die Melodie, die Seele durch den Leib — das heißt alles in allem: durch ein allseitig, harmonisch-thätiges Leben und Wirken; dies soll die von mir aufgestellte Spiel- und Beschäftigungsweise den Kindern geben." Gerade diesen wichtigen Punkt hervorzuheben, wäre eine Aufgabe der Zukunft. Bis jetzt ist er vor manchen Äußerlichkeiten zu sehr in den Hintergrund geschoben worden.

Seite 6 spricht Pösche über die Grundlage der Kindergarten-Erziehung in folgender Weise: „Fröbel setzt zunächst das Kind in die freie Natur hinein, in den Garten. Hier wendet sich der Blick des Kindes zunächst der Pflanze zu; es gravitiert mit seinen Händchen zur Erde; es formt sein Beetchen zum Pflanzen: hier der zarte Anfang zum Ackerbau." In ähnlicher Weise führt er auch die weiteren Aufgaben aus. Er legt dar die Bedeutung der Spielgaben, und wie dieselben das Kind gewöhnen, einzelne Teile zu einem schönen und lebensvollen Ganzen zusammen zu fügen, ferner die Bedeutung der Beschäftigungsmittel für Umgestaltung des Materials, und wie sich endlich auch durch Sachdarstellung die Sprachmittel entfalten. So wie alle diese drei Stufen in der Entwicklung der Menschheit auf einander gefolgt sind, ebenso soll es beim Kinde sein. Daß Fröbel diesen wichtigen Gedanken als Leitfaden für alle Kindergartenthätigkeit festhielt, und wie derselbe alle seine pädagogischen Pläne durchzog, tritt auch in seinen Briefen überall hervor. Um diesen Gesichtspunkt recht hervorzuheben, hat Pösche die genannten vier Abteilungen gebildet. Die erste benennt er: Das Kind. Sie enthält nur einen Brief, den Fröbel an eine Freundin seiner Bestrebungen, Frau Emilie von Franckenberg in Nordamerika, gerichtet hat. Dieser hochinteressante Brief schildert Fröbels ganze Anschauungen von der Entwicklung des Kindes, und zwar von der Geburt an bis zum allmählichen Erwachen und weitern Entfalten der geistigen und körperlichen Kräfte. Dieser Brief, von S. 11 bis 21, wird dadurch so interessant, daß Fröbel auf jeder Stufe die Empfindungen der Mutter schildert, und sich mit Liebe und Teilnahme an diese junge Mutter wendet. Die zweite Abteilung heißt: Auf- und

Ausbau. (S. 25—140.) In der Einleitung gibt Pösche eine geschichtliche Darstellung vom ersten Entstehen des Kindergartengedankens bis zur Gründung des ersten Kindergartens in Blankenburg. Interessant ist hier dargelegt, wie Fröbel aus der Schweiz nach Berlin ging, um den Keim oder Anker (wie er es nannte) seines Kindergartengedankens fester auszubilden, wie er sich dann nach Keilhau wandte, wo ihm Barop zuredete, nach Blankenburg überzusiedeln, um dort „seine Anstalt" zu gründen.

Nach diesen Darlegungen nennt Pösche alle die Mitarbeiter, die für die Kindergartensache litterarisch gewirkt haben, von Anfang bis auf die heutige Zeit. Er hat diese Nachrichten dem trefflichen Buche: Die Fröbel-Literatur von Louis Walter, entnommen. 347 Namen werden genannt, worunter 46 weibliche. Unter dieser Anzahl finden sich die verschiedensten Stände vertreten; Ärzte, Juristen, Schulmänner aller Art, Philosophen haben dem Fröbel'schen Werke ihre Feder gewidmet. Daneben erwähnt der Verfasser auch die verschiedenen Arten von Kindergärten, und was daraus hervorgegangen ist, z. B. öffentliche Spielplätze, Schulgärten und Schulwerkstätten, alles bereits von Fröbel geplant. Die ganze, ebenfalls sehr bedeutungsvolle Einleitung schließt ab mit einer sehr ansprechenden Schilderung des Pestalozzi-Fröbelhauses in Berlin. (S. 29 bis 36.)

Was nun die Briefe selbst betrifft, die über die Entstehung des Kindergartengedankens berichten, so sind sie reich an wichtigen Punkten. Es sind zwanzig Briefe, die sich an Fröbels Muhme, Frau Magister Schmidt in Gera, wenden, aus der Zeit vom 5. Juni 1840 bis zum 7. Februar 1848, also bis kurz vor der Zeit, wo die Bewegung von 1848 alles in die Öffentlichkeit drängte, und wo auch dann Fröbel seine Ideen in der Lehrerversammlung in Rudolstadt öffentlich darlegte. Dieser Briefwechsel beginnt damit, daß Fröbel seiner Muhme den bekannten Aufruf zum Gutenbergfeste schickt, und dann, in Beantwortung einiger Anfragen, seine Ideen über den Kindergarten in drei Briefen genauer entwickelt. Er teilt auch verschiedenes Äußere mit, wie z. B. daß ihm die Fürstin Mutter ein Lokal habe einräumen lassen. (S. 48.) Fröbel nennt die

mancherlei Gründe, die ihn zur Schöpfung des Kindergartens bewogen, wobei er auch eines Grundes erwähnt, der jetzt leider sehr in Vergessenheit geraten ist, nämlich dessen: daß durch die Kindergärten auch Mütter herangebildet werden sollen. Er spricht sich darüber folgendermaßen in einem Briefe aus (S. 53): „Damit Sie Mütter heraufbilden, welche lernen, mit ihren Kindern, auch den kleinsten, auf eine so sinnige als einfache Weise zu spielen. Der mütterliche und weibliche Instinkt thut wohl viel, aber bei weitem nicht alles, macht oft Fehlgriffe, und ein Handeln aus Gründen mit Einsicht und Umsicht hat doch immer den Vorzug." Gerade das Einwirken auf die Familienerziehung war ein Wunsch, der Fröbel beseelte, und doch ist dieser Gedanke jetzt durch äußere Umstände mehr in den Hintergrund getreten. S. 62 spricht sich Fröbel ganz besonders darüber aus, nämlich: „Viel Gutes, viel Edles, ja viel Herrliches, überhaupt Menschenwürdiges ist auf der Erde und namentlich unter uns Deutschen, besonders in den Familien- und in den einzelnen Frauen- und Mutterleben zerstreut; allein es steht zu vereinzelt, sich selbst unbewußt da; so mangelt ihm als wahre Stütze gegen die äußeren Entgegnungen und so als echtes Mittel zum frischen kräftigen Emporwachsen, zu dem inneren Mute und der freien Kraft, das auch äußerlich zu werden, was das Gemüt anstrebt — die wahre Lebenseinigung. Diese innige Lebenseinigung, dieses sich gegenseitig helfend richtende Vorsehen edler, wenn auch der äußeren Erscheinung nach noch so einfacher Frauen und echter Mütter zu gegenseitiger Klärung, Erstarkung und Erhebung, diese ist es, was ich erstrebe; damit die einzelnen und vereinzelten Frauen, welche wie Tautropfen die Sonne in so herrlichen Farben wiederspiegeln, — das höhere Menschheitsleben, in seinen verschiedenen Richtungen als ein einziges kund thuen, wie die vereinzelten Tau-, Wasser- und Regentropfen im Regenbogen, im Friedensbogen Himmel und Erde vereinen. Mögen Sie mich in dieser unvollkommenen Darstellung verstehen."

Man ersieht aus all dem das allmähliche Heranwachsen seiner Idee, wie das Kind dazu gebracht werden soll, alles innerlich zu erfassen, und dazu von der Mutter angeleitet werden und auch dadurch in Bezug zur Menschheit zur Lebenseinigung

geführt werden. Daß zwischen diese Gedanken auch noch viele andere gestreut werden, z. B. über die Ehe, versteht sich von selbst. Aber am tiefsten faßt Fröbel diesen ganzen Gedankenkreis auf, wenn er sagt: (S. 67) „Einigung im Frauensinn und Mutterleben, in Bewußtsein und That, das ist es, was wir zum Wohle der Kindheit, wie der Menschheit, erstreben müssen; dies geschieht in der Frauenwelt nicht so wie in der Männerwelt, daß man sich zusammenfindet zu Rat und Beratung und gemeinsam das Einige beschließt. Es ist hier wie in der Blumen- und Baumwelt, daß durch den „weckenden," lichtenden und wärmenden Sonnenstrahl das individuelle, das eigentümliche Frauen- und Mutterleben in allem zugleich hervorblüht, und nur jede Frau ihr eigenes, friediges und freudiges Leben und Wirken, rein und klar im Leben der anderen, ich möchte sagen verschönt schauet, — wie eine Aurikelblume ihr Leben rein und schön in dem Leben der anderen, obgleich bei verschiedenen Aurikelpflanzen wieder verschieden in Form, wie in Farbe, wie in Zusammenfügung und Duft und so im Gesamtausdruck schauet." Darauf folgt in diesem Briefe die Beschreibung des Ballspiels, wie Fröbel es haben will, welche er später in einem Aufsatze veröffentlicht hat. Diesen Mitteilungen schließt sich eine Darlegung der Spiele an und wird auf die Bedeutung der letztern hingewiesen, was (S. 73) folgendermaßen lautet: „So meine ich nun auch, oder vielmehr erkenne ich auch in den von mir erkannten und aufgefundenen Spielen ein Abbild der erziehenden Forschung. Es schadet nicht für die Entwicklung des Kindes, wenn auch einmal etwas Späteres früher und etwas Verschiedenzeitiges gleichzeitig kommt, wenn nur das Kind durch das Ganze erstens zu der Ahnung kommt: es liegt aller Mannigfaltigkeit eine Einheit, aller scheinbaren Willkür und Zufälligkeit ein still verborgen waltendes Gesetz zu Grunde. Zweitens, daß das Kind durch das Spiel im allgemeinen so geleitet werde, daß es später, wenn es dazu kräftig ist, diese Einheit und diese Gesetze in dem ganzen Spielgang frei aus sich finden kann. Drittens, daß es diese Einheit und Gesetzmäßigkeit der Entwicklung in Übereinstimmung mit seiner eigenen in sich tragenden Lebenseinheit und deren Entwicklung finde. Viertens endlich, daß ihm dieser doppelte Fund

Mittel und Wege zeige, die Einheit und die Gesetzmäßigkeit aller Lebenserscheinungen wenigstens annähernd zu finden."

Wir machen besonders auf den Satz in Vorangegangenem aufmerksam, „daß die Spiele ein Abbild der erziehenden Forschung sind." Mit seiner erziehenden Methode will Fröbel Ähnliches erreichen, wie unsere Naturwissenschaft seit Cartesius und Galilei mit ihren Experimenten erreichen will. Ebenso kann man daraus erkennen, daß Fröbel dem Lehrer einen freieren Sprielraum gestattet in Einteilung des Lernstoffs, indem er ihm erlaubt, manches, was man aus alter Gewohnheit dem Kinde in späteren Jahren beizubringen sucht, nach Belieben früher vorzunehmen, und so umgekehrt. Vor allem war es Fröbel wichtig, die Teilnahme der Kinder bei dem Aufzunehmenden zu erwecken, aber auch die der Mütter und anderer weiblicher pflegender Kräfte. Wie sehr freut er sich über das Interesse der Mütter an den Spielen, und wie sie die dazu gehörigen Lieder aufschreiben und im häuslichen Kreise singen lassen. Auch über die folgenden Gaben und die Bewegungsspiele war in diesem Berichte viel gesagt, da dies aber schon an anderm Orte veröffentlicht worden ist, hat es Pösche hier weggelassen.

Im achten Briefe spricht sich Fröbel über manche Spiele aus, die er damals einführte, die aber dann weniger im Gebrauch geblieben sind. Außer diesen Prinzipienfragen sind noch eine Menge kleiner, höchst interessanter Nachrichten in diesen Briefen mitgeteilt, die Züge aus Fröbels Leben bringen und manche Streiflichter auf seinen Charakter werfen. Der siebzehnte Brief (S. 112) ist besonders wichtig, weil er Notizen über seine Reise nach Darmstadt bringt und seinen Aufenthalt daselbst. Ebenso berichtet der neunzehnte Brief über die Reise von 1846 ins Thüringische, wo Fröbel den wichtigen Anhänger, Pastor Hildenhagen, gewonnen. Dann erzählt Fröbel auch von Hamburg, wo er Doris Lütkens bewog, Alwine Middendorf in ihren Kindergarten als Gehülfin aufzunehmen. Diese beiden letztgenannten Briefe enthalten Wichtiges für historische Feststellungen. Mit dem Entwurf eines Planes zur Begründung eines Kindergartens schließt diese zweite Abteilung ab. Auch dabei findet ein wichtiger Ausspruch statt (S. 135), den wir hier wiedergeben, wie folgt: „Die große Absicht der Unternehmung,

der letzte, der Gesamtzweck des Ganzen ist also: den Menschen früh durch Thun, Empfinden und Denken, ganz angemessen seinem Wesen zur Menschennatur und so zu wahrer Gotteinigung, überhaupt also zu allseitiger Lebenseinigung zu erziehen und zwar durch echte Pflege des Kinderlebens, der Kinderthätigkeit, also durch Entwicklung und Gestaltung, durch Bilder und Darleben des reinen Kinderwesens. Darum darf denn auch in dem Bereich eines solchen Gesamtunternehmens nichts sein, was eine solche Bildung störe oder gar vernichte; alles dagegen muß sie in sich zu vereinigen suchen, was dieselbe fördere. Darum darf es in der gesamten, auch äußern Anlage des Ganzen nichts geben, was sinn- und bedeutungslos wäre; vielmehr muß nicht nur bei dem, was das Kind als Sache umgibt, sondern auch bei allem, was mit ihm geschieht, die Beziehung auf eine höhere Lebenseinheit sich bestimmt aussprechen."

Wir müssen hier auf das oft zitierte, aber keineswegs schon richtig angewandte Wort: „Allseitige Lebenseinigung" aufmerksam machen. Die Anwendung dieses Wortes an der so eben mitgeteilten Stelle verrät, daß Fröbel unter diesem Gedanken auch eine elementare Belehrung verstand, die seinem ganzen System zu Grunde gelegt werden sollte. Er teilte dies nur wenigen mit, aber wahrscheinlich wird sich in seinen Briefen an Diesterweg noch viel Wichtiges darüber finden.

Die dritte Abteilung des Buches hat den Titel: Verbreitung und Ausbreitung. In der Einleitung gibt Pösche wichtige Thatsachen kund über die Verbreitung der Kindergärten. Zuerst schildert er Fröbels Propaganda, sowie die schon bei Fröbels Lebzeiten begründeten Kindergärten; auch die damit zusammenhängenden weiteren Bestrebungen für Erziehungsvereine und Spielfeste, wie die Mitteilungen darüber bei den Lehrerversammlungen. Dann beschreibt Pösche, wie sich von Deutschland aus die Kindergärten nach und nach auch nach andern Ländern verbreitet haben. Er zählt eine Menge Kindergärten dabei auf. Diese, zwar mit großem Fleiße entworfene Darstellung hat aber doch manche Lücken, wie sich das ja auch bei dem großen Material denken läßt. Doch bei noch eifrigerer Benützung der statistischen Nachrichten, die sich in früheren Jahrgängen der Zeitschrift „Kindergarten" befanden, hätte

manche wichtige Nachricht der Art noch gebracht werden können. So z. B. hätte der Aufschwung der Kindergartensache in der Provinz Schlesien erwähnt werden können, ebenso die bedeutende Thätigkeit des Lehrers Illing in München. Auch über Österreich, dessen hervorragende Stellung im Gebiet der Fröbelsache schon aus den wenigen vorhandenen Mitteilungen hervorgeht, hätte noch viel mehr gesagt werden können. Auch die vorzüglichen kindergärtnerischen Einrichtungen in Triest hätten mehr hervorgehoben werden sollen. Über Rußland würde vielleicht auch noch mehr mitzuteilen gewesen sein, wenn man die von Köhler in seinen Reiseberichten veröffentlichten Mitteilungen benützt hätte. Doch wollen wir mit dem geschätzten Verfasser darüber nicht rechten, weil eine solche umfangreiche Darlegung schwer zu vollbringen war, und weil auch andrerseits seine treffliche Schilderung bereits ein lebendiges Bild gibt, wie die Kindergärten siegreich in die fünf Weltteile vorgedrungen sind; und deshalb wollen wir dem Verfasser auch verzeihen, daß er über England so wenig gesagt hat, von wo aus die Kindergartensache nach Asien, Afrika und Australien verbreitet worden ist. Pösche nimmt an, daß es auf der Welt 2000 Kindergärten gibt, doch ist diese Zahl jedenfalls viel zu niedrig gegriffen. —

Den Briefen dieser oben bezeichneten Abteilung gehen einige Aufrufe Fröbels voran. Zunächst erscheint einer an die Frauen und Jungfrauen Blankenburgs, der zu Weihnachten 1839 veröffentlicht worden ist. Dann folgt der oft schon veröffentlichte Aufruf an die deutschen Frauen und Jungfrauen. Zwei Briefe an die Hofrätin Müller reihen sich daran, an diese sieben Briefe an Luise Frankenberg, die durch manche Notizen wertvoll sind. Dann kommt ein Brief an Miß Howe in Leitheim bei Donauwörth (S. 189), der einen Plan von Fröbels Bestrebungen mitteilt, welcher nach Hervorhebung verschiedener Punkte, als sorgsame Beachtung des Kindes, Einsicht in sein Wesen, Erkenntnis des Entwicklungsgesetzes des Kindes, sowie seiner Lebens- und Thätigkeitsäußerungen hervorhebt, daß er allseitige, entwickelnde Erziehung herbeiführen will, wie sie aus Beachtung des Mutter- und Kindeslebens hervorgeht, und den reinen Naturtrieb der Mutter als Mittel und Weg, um dies

zu erfüllen, benützt. Dadurch hofft Fröbel, daß die entwickelnd erziehende Kinderpflege und Führung allgemeiner werde. Hier also hat Fröbel den Kernpunkt seiner Bestrebungen sehr scharf betont. In diesem Briefe teilt er auch (S. 191) mit, wie die ersten Kindergärtnerinnen ihre Stunden einrichteten. Es folgt dann ein Brief an Fräulein Marschner, der Begründerin des „Frauenschutzes" in Dresden. Hier spricht sich Fröbel zum ersten Mal über seinen Grundgedanken der Teilung der männlichen und weiblichen Lehrkräfte aus (S. 196), wie folgt: „Dadurch ist nun aber die ganze gleiche Berechtigung des weiblichen Geschlechtes an der Fortbildung bedingt, ich meine ganz gleich dem Wesen und der Wichtigkeit nach, wenn auch verschieden in ihrer Wirksamkeit. Dem weiblichen Geschlechte gehört die subjektive, die Innerwelts-Weckung und Bildung der in der Kindheit neu aufkeimenden Menschheit; dem männlichen Geschlecht dagegen die objektive Ausbildung, die Außenwelts-Auffassung und Anschauung des heraufwachsenden Menschengeschlechts."

Man erkennt hieraus, warum Fröbel der Apostel des weiblichen Geschlechts genannt wird. Diese Gedanken waren gewiß auch von Einfluß auf die Einführung weiblicher Lehrkräfte an Schulen, welche letztere sich ganz besonders in Österreich vermehrt haben, so wie auch in Amerika. Ein Brief an Frl. Hesse, sowie ein begeisterter Aufruf an die deutschen Frauen 1848 enthält auch vieles über den weiblichen Einfluß bei der Erziehung und die Mithülfe von Männerseite dabei. Höchst wichtig ist folgende Stelle darin (S. 203): „Nur geeint, einig, nur durch die Kindheit, deren Pflege und Erziehung, mögen die beiden Geschlechter der Menschheit das hohe Ziel derselben, und so unseres Volkes und jeder Familie, erreichen: unsern Beruf, unsere Bestimmung zu erfüllen" ꝛc. In den darauf folgenden Briefen an Frl. Gumpert, an Luise Hartlein, beim Kindergarten der Doris Lütkens beschäftigt, fehlt es auch nicht an vielen sinnigen Bemerkungen über das Verhalten in ihrem Berufe.

Die vierte Abteilung hat den Titel: Angriffe und Abwehr. Hier spricht Pösche in der Einleitung von dem Verbot der Kindergärten in Preußen, weil man „in letzteren irrtümlicherweise socialistische Tendenzen befürchtete, ebenso wie

ein Heranbilden der Jugend zum Atheismus". Auch eine schöne Stelle führt er an aus einem Briefe Fröbels an Ida Seele, die die Gründe anführt, warum er die Anstalt Kindergarten nannte und dabei auf seine Pläne eingeht. „Sie wissen," schreibt er, „wie ich mir Mühe gab, für die Anstalt einen Gartenraum zu Kinderbeetchen zu erhalten, um wirklich kleine Gärtchen für die Kinder und so einen sie alle umfassenden Garten für die Kinder auszuführen, — eine wesentliche Vervollständigung aller solcher Anstalten, von deren durchgreifendem Nutzen Sie gewiß in Blankenburg tief durchdrungen worden sind; — Sie wissen, wie wir uns selbst Mühe gaben, schnell die Forderung der mehr lehrenden Seite zu erfüllen, als der Lehrer A. unerwartet austrat. Sie wissen, wie wir uns bemühten, Sie selbst den Forderungen der Zukunft entgegen zu befähigen; Sie erinnern sich, wie Sie in allen diesen Beziehungen nicht etwa nur im ersten Beginne, nein, bleibend und steigend zu allgemeiner Zufriedenheit, wirksam waren. Und was war von diesem allen, und nach meiner Anwesenheit in Darmstadt, die Folge? — die Fesseln, welche eine Kleinkinderbewahranstalt, eine Kleinkinderschule schon in ihrem ersten Entstehen trägt und selbst in ihrem Namen hat, die blieben ungelöst. Man war glücklich, Sie als eine treue, tüchtige, erfolgreiche Arbeiterin zu besitzen, man achtete und erkannte Sie als solche an; allein man gab Ihnen nicht die Bedingung zu der freien, allseitigen Entwicklung, welche jede junge, gesunde und kräftige Pflanze fordert; statt all dessen zwängte man Sie in die alte mechanische Form ein, soweit als es möglich war."

Darauf folgen drei Briefe voll Herzensergüsse an Doris Lütkens, worin er seinen Schmerz über die Angriffe darlegt, und die Charakterlosigkeit dieser Zeit einer scharfen Kritik unterzieht. Besonders ergreifend ist es, wenn er S. 235 sagt: „Der halbe, unbestimmte, charakterlose Zustand, in welchem sich jetzt das Leben in Deutschland befindet und bewegt, ist auch für den Mann von Charakter und fester Überzeugung, von Willens- und Thatkraft, nicht lange mehr zu ertragen."

Briefe an die beiden Nürnberger Kindergärtnerinnen, Johanna Hebert und Liselte Kirchner, reihen sich nun daran, worin er ihnen Ratschläge erteilt, was sie thun sollen, damit

ihr Kindergarten erhalten bleibt. Ein würdiger Schluß des ganzen Buches ist der Brief an Fräulein Henriette Breymann, jetzige Frau Direktor Schrader, in welchem Fröbel sich über die Forderungen einer Schulreform umfassend ausspricht.

Wir glauben hiermit die wichtigsten Gedanken dieses Werkes angedeutet und damit einen Wegweiser durch dasselbe den Lesern gegeben zu haben. Wer es aufmerksam liest, wird noch viel mehr darin finden, als wir hier wiedergeben konnten. Möchten doch recht viele sich zu dieser Lesung bereit finden und durch die darin enthaltenen Gedanken angeregt werden, selbst mit Hand anzulegen an das große Werk, die Kindergärten wieder nach dem ursprünglichen Fröbelschen Plane zu gestalten, der sich vor allem in zwei Zielen kund gibt, nämlich: die Art und Weise zu treffen, wie eine liebreiche und einsichtsvolle Mutter mit dem Kinde umgeht, und das Kind so zu leiten, daß es selbst durch sein eigenes Thun das Walten der Natur erkennen und die darin herrschenden Gesetze ahnen lerne, und sich dadurch selbst innigst verbunden mit der Natur und Menschheit fühle. Dieser zu erstrebende Zustand, der das Kind zum Göttlichen hinführt, kann nur nach und nach zum klaren Bewußtsein gebracht werden, wenn das Kind schon längst den Kindergarten hinter sich hat, in welchem letzteren ihm das alles erst nur ahnungsweise aufgegangen ist. Diese Vorbereitung nun, um in den erwähnten Zustand zu gelangen, den Fröbel mit dem Worte „Lebenseinigung" bezeichnet, wird noch in den wenigsten Kindergärten ins Auge gefaßt. Wohl hat es bereits im Anfange dieser Schöpfung Kindergärten gegeben, die das genannte Ziel erstrebten, auch jetzt bestehen noch einige wenige der Art, aber dieser Geist sollte eben alle Kindergärten durchdringen. Freilich wird letzteres nur dann erreicht werden, wenn wir ächte und wahre Mütter in Fröbels Sinne haben werden, die das Kind vom Säuglingsalter an schon für den Kindergarten vorbereiten und dann dem Kindergarten-Zöglinge in gleichem Sinne zur Seite stehen, dieselben Ziele verfolgend. Aber solche Mütter sind nur dann zu erwarten, wenn die Schulen im Fröbelschen Geiste reformiert werden. Und so grenzt Ziel an Ursache, und die Ursache wird wieder zum Ziel, welches letztere sich aber durch energisches, wenn auch langsames Vorwärtsgehen gewiß erreichen lassen wird. Den

Fröbelschen Bestrebungen liegt ein einheitlicher Gedanke zu Grunde, so daß sich eins aus dem andern folgert, und darin liegt die Hoffnung, daß mit der Zeit alle diese Ziele errungen werden können.

Möge dieses Buch dazu beitragen, das Erwähnte zu erreichen, und ebenso möge von allen Seiten mit Wärme anerkannt werden, daß Frau Fröbel uns diese Schätze eröffnet hat, und der geistvolle Jünger Fröbels, Hermann Pösche, sie in angemessener Form der Menschheit dargeboten.

IV.

Dr. Hermann Lotze.

Von

Fr. Bartels.

Am 1. Juli 1881 starb zu Berlin der Geheime Regierungs-Rat und Professor der Philosophie Dr. Hermann Lotze.

Lotze ist der Nachfolger Herbarts in Göttingen seit 1844 gewesen. Eng befreundet mit den Häuptern der Herbartschen Schule, wurde er sogar oft für einen Herbartianer gehalten, obgleich er in Wahrheit nie zu dieser Schule gehörte. Hieraus erklärt sich die Thatsache, daß soweit die Geschichtschreibung der deutschen Philosophie die Lehren Hermann Lotzes bereits in den Kreis ihrer Betrachtungen zieht, sie besonders das Verhältnis derselben zu dem System Herbarts betont.

Wohl ist Lotze voll der unbedingtesten Anerkennung der methodischen und didaktischen Verdienste Herbarts gewesen. Seine Hochachtung vor der großen geistigen Kraft Herbarts ist eine stete und aufrichtige gewesen, ihm war Herbarts System ausgerüstet mit aller Kraft des Scharfsinns, eine Lehre, welcher die Psychologie große Fortschritte verdanke. Dennoch bittet Lotze, ihn nicht in die Herbartsche Schule einzureihen, ihn nicht zu den Anhängern Herbarts, sondern zu seinen entschiedensten Gegnern zu rechnen.

Freilich findet kein anderer Philoſoph in Lotzes Schriften eine gleich eingehende Berückſichtigung, aber auch keine anderen Lehren werden ſo oft kritiſch in ihren Mängeln beleuchtet, gegen keinen wird ſo oft polemiſch der eigne Standpunkt präziſiert.

Wenig Monate nach ſeinem Tode ſchrieb der bekannte Profeſſor Dr. Pfeiderer in Tübingen: „Vor kurzem erſt hat ſich das Grab über einem Mann geſchloſſen, von dem wir keinen Anſtand nehmen, zu behaupten, daß er für uns und unter uns Gegenwärtigen eben doch ein Großer in der Philoſophie geweſen iſt. Mögen auch erſt Jahrzehnte ein vollkommen ſachliches Urteil abgeben können, welches frei und gereinigt von allen mehr zufälligen Zeitbeziehungen und Nebenerwägungen den bleibenden Wert jenes Philoſophen in der Geſamtgeſchichte ſeines Faches beſtimmt, ſo ſind indeſſen ſchon wir Jetzigen ſowohl imſtande als verpflichtet, dem Toten gegenüber aufs dankbarſte zu bekennen, was vor dem Lebenden noch nicht ſo laut ſich geziemte, nämlich zu bekennen, wie viel er uns geweſen iſt, wenn er ſeit mehr als zwei Dezennien mündlich und beſonders ſchriftlich weit über die Grenzen des engeren Schüler- und Bekanntenkreiſes hinaus für gar viele als vornehmlichſter Lehrer und Führer auf philoſophiſchem Gebiet gewirkt hat.“

„Die große und überſchwengliche Begeiſterung für idealiſtiſche Spekulationen, wie ſie in Hegel ihren großartigſten und umfaſſendſten Ausdruck gefunden, war nach längerer und ausgedehnter Beherrſchung der Gemüter verraucht und hatte einer um ſo tieferen Ernüchterung Platz gemacht. An die leere Stelle aber drängte ſich in der ihm eigenen unverwüſtlichen Zuverſichtlichkeit der Widerpart aller philoſophiſchen Idealität, welcher bald mit der Alleingültigkeit von Kraft und Stoff alle Welträtſel aufs einfachſte gelöſt zu haben, proklamierte.“

„Vor allem gebührt Dr. Hermann Lotze das Verdienſt, daß er mehr als einer der Mitlebenden in der ſchlimmſten Zeit des Niederganges und verzagten Rückzugs die Fahne der „Königin der Wiſſenſchaften“ mutig und unentwegt, faſt möchte ich ſagen, vom ſtaubigen Boden aufgenommen und friſch emporgetragen hat, ſo daß auch die Nachfolgenden wieder anfingen, Mut und Selbſtvertrauen zu faſſen.“

Dem Manne, der dies Verdienst sich erworben, sind die nachfolgenden Zeilen gewidmet.

Dr. Hermann Lotze ist jenem Territorium des deutschen Ostens entsprossen, das Lessing und J. G. Fichte als seiner Söhne sich rühmen darf, und er hat sich der Landsmannschaft dieser Geistesheroen immer herzlich gefreut. Er wurde am 21. Mai 1817 zu Bautzen geboren, wo sein Vater sächsischer Militärarzt war. Von da wurde derselbe nach Zittau versetzt. Lotze besuchte hier das Gymnasium. Erst siebzehn Jahre alt bezog er 1834 die Universität Leipzig mit einer lebhaften Neigung zur Poesie und Kunst; doch ließ er sich als Student der Medizin immatrikulieren und hat in den gesetzten Fristen, jedesmal mit Auszeichnung, die für Ärzte im Königreich Sachsen vorgeschriebenen Examina bestanden.

Lotzes Studien waren von raschem und glänzendem Erfolge gekrönt. Am 1. März 1838 erwarb er sich den philosophischen, am 17. Juli desselben Jahres den medizinischen Doktorgrad. Nach kurzem Aufenthalt in Zittau — hier war er als praktischer Arzt thätig — kehrte er nach Leipzig zurück und habilitierte sich im Herbst 1839 in der medizinischen, einige Monate später in der philosophischen Fakultät. Bereits Weihnachten 1842 wurde er zum außerordentlichen Professor der Philosophie in Leipzig ernannt, und Ostern 1844 ward er auf Anregung Rudolf Wagners, des Physiologen, nach Göttingen auf den durch Herbarts Tod erledigten Lehrerstuhl berufen. In ununterbrochener Folge gehörte er nun bis Ostern 1881 der Universität Göttingen als Dozent an. Als er im April 1881 sich endlich zur Übersiedelung an die Hochschule und Akademie der deutschen Reichshauptstadt entschloß, da konnten seine Anhänger und Verehrer hoffen, daß jetzt erst vom Mittelpunkt des deutschen Gesamtlebens aus in um so weitere Kreise dringen und seinem ganzen Werte noch recht wirksam werden möchte, was in der Stille und Zurückgezogenheit Göttingens gezeitigt worden war. Hatte doch in ähnlicher Weise zu Anfang des Jahrhunderts Berlin auch für einen Fichte, Schelling, Hegel und Schleiermacher nicht etwa den Gipfel ehrgeizigen Strebens, sondern den zentralen Ort gebildet, von welchem aus sie sich für ihr Wirken die größte Tragweite versprechen durften. Bei

Lotze freilich sollte das Gehoffte nicht in Erfüllung gehen. Schon am 1. Juli d. J. seiner Übersiedelung endete um die Mittagsstunde sein schon lange andauerndes Leiden die Laufbahn des edlen Mannes. Für uns lebt er in seinen Werken fort, wie er sie in vierzigjähriger rastloser Arbeit geschaffen hat, viele an der Zahl, reich an gediegenem Inhalt und alle zusammen ein wohl gegliedertes, übersichtliches Ganze bildend.

Für Lotzes Anschauungen und Begriffe von Wissenschaft und Wissenschaftlichkeit wurden Mathematik und Physik das Maßgebende. Die Überzeugung drängte sich in ihm auf, daß die idealistische Philosophie so, wie sie vorliege, nicht den Charakter einer Wissenschaft habe, sondern weit mehr den eines Gedichts, einer poetischen Produktion, einer Romanschreiberei in abstrakten Begriffen. Es ward ihm mehr und mehr selbstverständlich, daß eine philosophische Weltanschauung, die uns befriedigen solle, nicht die glorreiche Errungenschaft moderner wissenschaftlicher Arbeit, mathematisch-physikalische Welterklärung und ihre Erfolge **en bagatelle** behandeln und ohne sie nur zu kennen, geringschätzig bei Seite schieben dürfe."

Lotze hat sich das große Verdienst erworben, die Philosophie auch vor dem größeren Publikum wieder zu Ehren gebracht zu haben.

Professor Dr. Strümpell in Leipzig sagt in seinem neuesten Werke „Einleitung in die Philosophie":

„Lotzes Philosophie ist das Resultat einer langjährigen umfassenden Geistesarbeit, die mit den Methoden und Grundsätzen der exakten Naturforschung und deren Lehren ebenso vertraut war, wie sie sich auch den höchsten spekulativen Problemen und solchen Zwecken widmete, nach denen bisher die Philosophie strebte und stets streben muß. In ihm verbindet sich glücklicherweise der besonnene und methodisch disziplinierte Empiriker mit dem spekulativen Idealisten, der Geist der Thatsachen mit dem Wissen der denknotwendigen Wahrheiten in einer übersinnlichen Welt, der theoretische Trieb mit dem ethisch-ästhetischen Urteil und dem religiösen Verlangen. Dies giebt sich unmittelbar in der Formel zu erkennen, in welcher die letzte Aufgabe und das Endziel der Philosophie Lotzes sich aussprechen läßt. Diese Formel lautet: Es soll die Zusammengehörigkeit des

Mechanismus aller Thatsächlichkeiten der Welt dem Reiche der ewigen Wahrheiten und der unveränderlichen Werte in dem Sinne der Unterordnung und Dienstbarkeit des ersteren unter die letzteren nachgewiesen werden." Die wissenschaftliche Gesinnung andererseits, durch welche Lotze hierbei geleitet ist, drückt er selbst in einem kontemplativen Rückblicke, den er am Schlusse seines Mikrokosmus auf die durchlaufene Denkbahn zurückwirft, ebenso anziehend wie imponierend aus. „Dem Ganzen meiner Arbeit," sagt er, „liegt zugrunde der Streit einerseits gegen alle Verehrung leerer Formen und gegen die Wertüberführung dessen, was nur Voraussetzung oder Folge, Mittel oder Erscheinungsweise des wahrhaft Wertvollen, Lebendigen und Wesenhaften ist, und damit verschwestert der andere Streit gegen jede Schwärmerei, welche das höchste in anderer Weise lieber wirksam sehen möchte, als in der, die es sich selbst gewählt hat. Aus dieser Gesinnung entsprang die Achtung vor dem wissenschaftlichen Werte mechanischer Forschung in Natur und Geschichte, aus ihr zugleich die hartnäckige Ablehnung, in allem Mechanismus mehr zu sehen, als die im Denken isolierbare Form des Verfahrens, die das höchste wirkliche der lebendigen Entwickelung seines durch sie allein nie erschöpfbaren Inhalts gibt. Und nicht gegen die materialistischen Ansichten allein galt uns dieser Kampf, sondern ebensosehr gegen jenen Idealismus, der ihm gegenüber die bessere Sache zu verfechten glaubt. Es schien uns völlig gleichgiltig, ob er der wesentlichste Kern der Wirklichkeit, aus dem alles andere wie selbstverständliches Nebenwerk hervorsprießen soll, in seelenlosen Atomen, blinden Kräften und mathematischen Gesetzen des Wirkens, oder ob er in denknotwendigen Begriffen irgend welcher Art, in relativen oder absoluten Ideen und den Gaukeleien ihrer dialektischen Bewegungen gesucht wird. Alle diese Ansichten würdigen ganz gleichmäßig die Natur und die Geschichte dazu herab, Darstellungen des unbedingt Gleichgiltigen und Wertlosen zu sein, dessen Vorhandensein in der Welt des Denkbaren nur begreiflich ist, wenn es als der letzte formelle Widerschein des lebendigen Geistes und seiner lebendigen Thätigkeit gedacht wird. Und wie in der Erkenntnis, so schien es uns im Leben die Summe der

Weisheit, das Geringe nicht zu vernachlässigen, aber es auch nicht für zu groß auszugeben; nur für das Große sich zu begeistern, aber im kleinen getreu zu sein. Beistimmung hatten wir weder für Bestrebungen, welche ohne Achtung vor dem allgemeinen geistigen Mechanismus des Rechtes die menschlichen Verhältnisse nach geistvollen Eingebungen ordnen möchten, noch für jene, die in dem Dienste dieses Mechanismus erstarrt, nur die Herstellung gesetzlicher Thatbestände fordern. — Das wahrhaft Wirkliche, das ist und sein soll, ist nicht der Stoff und noch weniger die Idee, sondern der lebendige persönliche Geist Gottes und die Welt persönlicher Geister, die er geschaffen hat. Sie allein sind der Ort, in welchem es Gutes und Güter, für sie allein besteht die Erscheinung einer ausgedehnten Stoffwelt, durch deren Formen und Bewegungen sich der Gedanke des Weltganzen der Anschauung jedes endlichen Geistes zu seinem Teile verständlich macht."

Die erste Phase seiner schriftstellerischen Thätigkeit fällt in die vierziger und den Anfang der fünfziger Jahre. Es erschienen von ihm Metaphysik 1841; allgemeine Pathologie und Therapie als mechanische Naturwissenschaften 1842, infolge dessen er außerordentlicher Professor in Leipzig wurde. Der Aufsatz „Leben", „Lebensgemeinschaft" in Wagners Handwörterbuch der Physiologie, der historische Berühmtheit erlangt hat, fällt in dieselbe Zeit. Seit 1844 ist er ordentlicher Professor in Göttingen. Während die noch in Leipzig veröffentlichte „Logik" (1843) sich mehr an die Metaphysik anschließt, sind die „Allgemeine Physiologie des körperlichen Lebens" Leipzig (1851) und die „Medizinische Psychologie der Seele" (Leipzig 1852) als Fortsetzung der Pathologie anzusehen. Schon vorher erschienen von Lotze zwei Abhandlungen: „Über den Begriff der Schönheit" (1846) und „Über die Bedingungen der Kunstschönheit."

„Auf der einen Seite steht Naturwissenschaft und Medizin, von deren Fachstudium er ausging, um am anatomischen Seciertisch und im chemischen Labaratorium den unerbittlich mühsamen und scharfen Blick der Beobachtung des Thatsächlichen zu lernen.

Auf der andern Seite zeigt sich und zwar bereits mit ihren formal-materialen Hauptdisziplinen die Philosophie, welche

ihm von früh an innerstes Bedürfnis war und allmählich den Primat des Interesses abgewann, obwohl er sich im anderen Lager bereits vollkommen geachtet etabliert sah."

Nach Vollendung dieser Darstellung ist Lotzes wissenschaftliche Arbeit dann bis gegen die Mitte der 1860er Jahre der Schöpfung seines Hauptwerkes, des „Mikrokosmos", gewidmet gewesen. Im Jahre 1868 erschien eine mehr gelegentliche Arbeit „Geschichte der Ästhetik in Deutschland", geschrieben im Auftrage der Münchener Akademie.

Im Jahre 1874 erschien von ihm das bedeutende Werk „System der Philosophie", erster Teil die „Logik", welche bereits 1880 eine zweite Auflage erforderte, der zweite Teil erschien 1879, die „Metaphysik", enthaltend die metaphysischen Grundfragen oder die Ontologie, dann Kosmologie und Psychologie. Der dritte Band war für die Behandlung der ästhetisch-ethischen und insbesondere der religions-philosophischen Fragen bestimmt. Leider rief der unerbittliche Tod ihn von dieser Arbeit ab.

„Als in der Mitte der 1860er Jahre die materialistische Sinnesart in allen geistig regsamen Kreisen," sagt Dr. Rehmisch, „Hochwasser hatte, als ihre Anhänger (sich brüstend damit und pochend darauf, daß die von ihnen verkündete Lehre auf dem granitnen Unterbau der Naturforschung ruhe, mit dieser stehe und nur mit dieser zu Fall gebracht werden könne) auch in der Wissenschaft auf allen Gebieten die Geister terrorisierten, hat Lotze auf eine dem Inhalt wie der sprachlichen Form nach klassische Weise nicht bloß den Fachkreisen, sondern der ganzen gebildeten Welt vor Augen gelegt, daß der Materialismus bedauerlicherweise ja freilich zur Zeit diese persönliche Sinnesart einer nicht geringen Zahl von Naturforschern, aber nicht die Philosophie der Naturforschung sei; daß im Lichte der Naturforschung all jene Dinge, welche conditio sine qua non aller wahrhaft menschenwürdigen Lebensgestaltung sind, ohne welche alle religiöse ethisch rechtliche Beurteilung menschlichen Thuns und Daseins hinfällig wird, — daß Existenz der Seele, Dasein Gottes, Freiheit des Willens nicht zu Ammenmärchen und Hirngespinst, nicht zu Produkten altfränkischer bäurischer Einfalt geworden. Das war ein Gegner, wie ihn die Apostel des

Materialismus nicht gewohnt waren, den konnten sie nicht, wie sie liebten, dadurch zu diskreditieren versuchen, daß sie ihm Sachkenntnis absprachen: hatten sie sich doch selber, kurzsichtig genug, seit Jahren nur allzu oft auf ihn als kompetenten Richter berufen. Der stand dieser ganz modernen Geistesrichtung, der Naturforschung, nicht innerlich fremd gegenüber, als etwas ihm Unsympathischem, mit einem wenn auch möglichst verborgenen Grauen vor ihr. Im Gegenteil: der ganze Stolz an dieser glänzenden wissenschaftlichen Errungenschaft der modernen Zeit, die volle herzliche Freude am naturwissenschaftlichen Fortschritt, das begeisterte Hochhalten der Entdeckung von Neuem, wie es nur eben die Träger der Naturforschung selber empfanden, fand hier die bereitwilligste Zustimmung und den beredtesten Interpreten. Zu der Gediegenheit des Inhalts des Werkes kam die musterhafte Diktion, die edle, elegante, in nichts mehr die Mühe der Gedankenarbeit, in welcher der Inhalt errungen, verratende Sprache. In keinem andern Werk kommen alle Seiten von Lotzes Begabung so voll und ungeschmälert zur Geltung wie eben in diesem."

Obwohl Lotze den Kampf gegen den Materialismus bei jeder sich darbietenden Gelegenheit aufnimmt, und obgleich ohne Frage Lotze durch seinen Mikrokosmos das Verdienst hat, daß der Bann gebrochen, der Zauber gelöst wurde, in dem der Materialismus die Zeitgenossen befangen hielt, so ist dennoch der Mikrokosmos nicht geschrieben worden, um gegen den Materialismus zu polemisieren.

Lotze sagt das ausdrücklich nach dem Erscheinen der beiden ersten Bände des Mikrokosmos in den Göttinger gelehrten Anzeigen. (1857. Seite 1977.)

Der Name und die Lehren Lotzes aber wurden durch den Mikrokosmos in weiteren Kreisen bekannt. „Der Mikrokosmos hat die Reise um die Erde beendet." *

(Fortsetzung folgt.)

---

* Minister von Goßler: Festrede zum Jubiläum der Universität Göttingen am 11. August d. J.

V.

Pädagogische Rundschau.

Wiederum haben sich in den letzten schönen Herbsttagen die Lehrer aller deutschen Gauen, von den Fluten der Nord- und Ostsee bis zu den Alpen, von den russischen Winden der Memel bis zu den Wellenschlägen der Mosel in ihrem engeren Heimatlande zu ernster Arbeit versammelt. Heute können wir mit Freuden schreiben, in jedem deutschen Lande ist ein Landeslehrerverein, welcher sich wiederum auf Bezirks- und Kreislehrervereine gründet und aufbauet.

Die Lehrerversammlungen zeigen den Thermometerstand der geistigen Lebenswärme der Lehrerschaft. Der edle, ideale Beruf des Lehrerstandes findet gerade in diesen Versammlungen seinen Ausdruck.

In Kreisen, die außerhalb unserer beruflichen Thätigkeit stehen, ist man sehr gern geneigt, die Lehrerversammlungen als Feste zu betrachten, als eine mehr oder weniger geschickt ergriffene Gelegenheit, einige Tage, frei von der Amtes Fessel, der Erholung und den Vergnügungen zu widmen. Ja, Lehrerversammlungen sollen für den ganzen Lehrerstand „Festtage" sein, nicht nur in dem Sinne, daß die Lehrer in der treuen Arbeit für die Schule, für das Wohl ihrer Kinder ihre Freude finden, daß sich die Lehrer wieder gegenseitig begeistern für ihren Beruf, sondern daß ein jeder Lehrer die Überzeugung wieder mit in die Heimat nehmen kann: Lehrerarbeit, Lehrertreue wird anerkannt und gewürdigt von dem Regenten des Landes bis herab zu dem einfachsten Bürger.

Lehrerversammlungen sollen Lichtblicke für den Lehrerstand sein und bleiben. Ein Lichtblick für den gesamten deutschen Lehrerstand war die Jubelfeier des Bayerischen Volksschullehrervereins am 30., 31. August und am 1. September d. J. zu Regensburg. Die Stadt Regensburg ist die Wiege des Bayerischen Lehrervereins, der dort vor 25 Jahren ins Leben gerufen wurde und dessen 25jähriges Bestehen durch eine Jubelfeier gefeiert werden sollte. Gestehen wir es gleich, die Feier war eine schöne, eine erhebende; die Erinnerungen an dieselbe werden ewig in den Herzen der Teilnehmer leben.

Schon beim Eintritte in die Stadt wurden die Festgäste aufs angenehmste überrascht, reicher Schmuck von Flaggen, Kränzen und Inschriften überall, nicht nur an den Häusern der Reichen und Vornehmen, sondern auch in engen Gassen und in den Vororten.

Die Jubiläumsversammlung gestaltete sich zu einem wahren Volksfeste, an dem die gesamte Bewohnerschaft, von den Spitzen der Behörden bis herab zu dem schlichtesten Handwerker den innigsten Anteil nahm. Auf einer Donauinsel war eine eigene Festhalle mit 3000 Sitzplätzen errichtet.

Mit einem Festgottesdienste im Dome, in der protestantischen Kirche und der Synagoge wurde der erste Hauptfesttag, 31. August, eröffnet.

In der Festhalle begrüßte Sr. Excellenz Herr Regierungs-Präsident v. Pracher die Versammlung mit folgenden Worten:

„Geehrte Herren! Ich beehre mich, Sie herzlich willkommen zu heißen in der Kreishauptstadt der Oberpfalz. Es war ein glücklicher Gedanke Ihrerseits, das Jubelfest hierher zu verlegen, wo der Verein seine Entstehung und Gründung gefunden hat. Es muß die Herzen der Gründer Ihres geschätzten Vereins mit besonderer Genugthuung und Befriedigung erfüllen, hier die Früchte der Saat zu sehen, die Sie vor 25 Jahren ausgestreut, und den Dank der Berufsgenossen hierfür entgegenzunehmen. Diesen Dank haben die Herren auch redlich verdient. Viele der Gründer sind ja noch am Leben, viele auch hier gegenwärtig. Ich kann Ihnen nur Glück wünschen dazu, daß Sie ein so segensreiches Institut gegründet; die Lehrerschaft von ganz Bayern mit wenigen Ausnahmen zählt zu den Mitgliedern Ihres Vereins, Sie haben demselben eine feste Gliederung gegeben und durch Bildung von Kreisvereinen eine solide Grundlage für denselben gewonnen! Meine Herren! Bei der tüchtigen Leitung Ihres Vereins ist anzunehmen, daß Sie mit Beruhigung wie rückwärts, so auch vorwärts blicken dürfen; ich bin überzeugt, daß Ihr Verein bei der gewonnenen festen Grundlage leicht die Hindernisse beseitigen wird, die seiner gedeihlichen Entwicklung sich entgegenstellen. Ich wünsche, daß Ihr Verein fort und fort blühe und gedeihe für alle Zeiten!“

Der Mangel an Raum gestattet es uns nicht, aller Redner

und Vereine zu gedenken, die aus der Nähe und Ferne ihre Glück- und Segenswünsche dem Vereine darbrachten.

Der Vorsitzende des Vereins, Koppenstätter aus Geisenfeld, zeichnete in markigen und klaren Worten die weitere Aufgabe des Vereins:

„Ein freisinniges Schulgesetz mit der Durchführung der Fachaufsicht bis zur höchsten Stelle, Beseitigung der Distriktsschulaufsicht als Nebenamt, Aufhebung der Lokalschulaufsicht, eine allgemeine formale Vorbildung der Lehrer auf Realschulen, die dementsprechend zu reorganisieren seien, Fortsetzung des Studiums einer fremden Sprache im Seminare, Verbesserung der Besoldungs- und Pensionsverhältnisse, Trennung des Mesnerdienstes vom Schuldienst, Nichteinrechnung der Besoldungen aus dem Kirchendienst in den Fassionsgehalt, das Stimmrecht der Lehrer in den Ortsschulkommissionen, endlich Beseitigung von Mißständen in Bezug auf Besetzung der Lehrstellen in Lehrerbildungsanstalten durch junge, kaum dem Seminare entwachsene Leute."

Zur zweiten Hauptversammlung am 1. September hatte die Bürgerschaft Zutritt. Eigens für diesen Zweck war ein Vortrag über „Schule und Elternhaus" auf das Programm gestellt, den der hochverdiente Rektor Marschall von Neumarkt, ein Mitbegründer des Vereins, hielt. An die noch lebenden und anwesenden Gründer des Vereins wurden silberne Erinnerungsmedaillen verteilt. Nachmittags erfolgte mittels eines riesigen Extrazuges ein Ausflug nach Kelheim zur Befreiungshalle. Vor dem stolzen Ruhmestempel fand eine Ovation auf das neuerstandene Reich und sein glorreiches Kaiserhaus statt. Den endgiltigen Abschluß fand die ganze imposante Jubiläumsfeier am Morgen des 2. Septembers vor dem Denkmal des großen Pädagogen und Bischofs Sailer, wobei Dr. Schenz, Professor an einer katholischen Priesterbildungsanstalt, eine von Toleranz durchdrungene Ansprache hielt. Ein Lorbeerkranz wurde an die Stufen des Denkmals niedergelegt.

Schon am ersten Tage wurde an Se. Königliche Hoheit den Prinzregenten von Bayern folgendes Huldigungstelegramm abgesandt: „Die zur Feier des 25jährigen Bestehens des Bayerischen Volksschullehrer-Vereins hier versammelten 3000 Festgenossen bringen als Vertreter von mehr als 12000 Schulmännern und Schulfreunden Bayerns Ew. Kgl. Hoheit, dem erhabenen Regenten unseres geliebten Vaterlandes, aus dank-

erfülltem Herzen für alle die Segnungen, welche der Volksschule und ihren Lehrern durch die Huld und Gnade unseres Königshauses bis zur Stunde zu teil wurden, in tiefster Ehrfurcht und unter Versicherung unverbrüchlicher Treue die allerunterthänigste Huldigung dar".

Am anderen Morgen traf folgende Antwort ein: „Se. Kgl. Hoheit der Prinzregent hat die beredten Worte, mit welchen die in Regensburg zur Feier des 25jährigen Bestehens des Bayerischen Volksschullehrer-Vereins versammelten Genossen ihren Gesinnungen treuer Anhänglichkeit an das Herrscherhaus durch das gestrige Telegramm Ausdruck gegeben, mit großem Wohlgefallen entgegengenommen und entsenden, durchdrungen von vollem Interesse für die stetige Förderung und Hebung des Volksschulwesens, allen Beteiligten Allerhöchstihren huldvollsten Dank. Im Allerhöchsten Auftrag: Freiherr von Freischlag."

Zum Schlusse teilen wir unseren Lesern noch folgende Antwortschreiben auf eine telegraphische Begrüßung von Seiten des Vereins mit:

1) Kultusminister Dr. Freiherr von Lutz schreibt: „Verehrter Herr Lehrer! Sie haben namens der Teilnehmer an der Feier des 25jährigen Bestehens des Bayerischen Volksschullehrer-Vereins von Regensburg aus mich in einem überaus freundlich gehaltenen Telegramme begrüßt. Mit dieser großen und ehrenden Aufmerksamkeit hat mir die Festversammlung eine freudige Genugthuung bereitet; sehe ich doch daraus, daß, wenn auch vieles nicht geschehen konnte, was im Interesse der Volksschule geschehen konnte und was die Volksschullehrer zu wünschen gerechten Anlaß haben, doch wohl erkannt ist, welch' gute Absichten ich für beide hege, und daß ich es nie, so lange ich im Amte bin, daran fehlen lassen werde, in deren Interesse das Bestmögliche zu erstreben. Leider ist mir das nach München gesandte Telegramm mit den anderen amtlichen Sendungen des Kultusministeriums erst heute morgen hier auf meinem Landaufenthalte zugekommen, so daß es unmöglich war, der inzwischen wohl aufgelösten Versammlung sofort telegraphisch zu danken. Ich gestatte mir deshalb, diesen meinen Dank Ihnen auszusprechen, indem ich dem Lehrerverein gutes Gedeihen wünsche. Mit ausgezeichneter Hochachtung Ew. Wohlgeboren ganz er-

gebener Staatsminister Dr. Freiherr v. Lutz. Pöcking, am 2. Sept. 1887."

2) Der Bischof von Eichstält, Freiherr von Leonrod: „Geehrteste Herren! Sie haben mir in einem schätzbaren Schreiben vom 6. d. Ihren Dank ausgesprochen für die Celebration des Pontifikatamtes, welches ich auf Anerbieten des hochwürdigsten Herrn Bischofs von Regensburg bei Veranlassung Ihres Vereinsjubiläums übernommen habe. Indem ich Ihnen, verehrteste Herren, für Ihre Aufmerksamkeit aufs freundlichste danke, drängt es mich zugleich, zu bezeugen, daß es für mich ein wahrer Trost und ein besonderes Vergnügen war, diese feierliche Handlung vorzunehmen. War es mir ja hierdurch vergönnt, nicht nur meiner aufrichtigen Hochschätzung gegen den Lehrerstand öffentlich Ausdruck zu geben, sondern insbesondere einen Akt der Anerkennung der vielen Verdienste zu setzen, welche sich die zahlreichen Lehrer meiner Diöceſe um die Erziehung und Heranbildung der meiner Obhut anvertrauten Jugend erworben haben. Die Huldigung, welche von Seiten des Vereins dem unvergeßlichen Bischof Sailer zu teil wurde, hat wohl auf jeden wahren Kinderfreund den günstigsten Eindruck gemacht; denn alle haben hierin die Bestätigung des ewig wahren Grundsatzes gesehen, daß Kirche und Schule zusammengehören. In der Überzeugung, daß sämtliche Teilnehmer des Festes mit neuer Begeisterung für ihren so wichtigen Beruf zu den Ihrigen zurückgekehrt sind, kann ich das verehrteste Lokalfestkomitee nur beglückwünschen zu dem schönen Verlaufe des herrlichen Festes."

Die 100jährige Jubelfeier des Königlichen Schullehrerseminars zu Dresden-Friedrichstadt.

Ein wichtigerer Abschnitt in den Annalen des sächsischen Schulwesens, das Jubiläum des 100jährigen Bestehens des Friedrichstädter Seminars, wurde am 23. September in würdiger und glänzender Weise festlich begangen.

Das Seminar wurde durch Dekret der churfürstlich sächsischen Regierung am 1. November 1785 begründet in Verbindung mit der Volksschule zu Friedrichstadt. Es trat aber faktisch erst 1787 in Wirksamkeit.

Das Seminar war die erste Lehrerbildungsanstalt Sachsens, einer seiner ersten Direktoren war Dinten.

Wenige Tage später, am 9. Oktober d. J., feierte in der Reichshauptstadt Berlin das pädagogische Seminar für gelehrte Schulen sein 100jähriges Jubiläum. „Begründet wurde die Anstalt durch Friedrich Gedike. Gedike war 1775 nach Beendigung seiner Universitätsstudien als Erzieher in das Haus des Propstes Spalding gekommen. Auf Spaldings Empfehlung trat er 1776 in das Lehrer-Kollegium des Friedrich-Werder'schen Gymnasiums ein. In nur vier Jahren rückte er bis zum Leiter der Anstalt auf. Im Anschlusse an sein Gymnasium richtete er 1787 das pädagogische Seminar ein. Die Anstalt war die erste dieser Art. In Halle gab es freilich schon zuvor unter Friedrich August Wolf ein Seminar, allein dort handelte es sich weniger um die pädagogische Unterweisung, als um Studien in der Philologie. Im Gegensatze dazu war es Gedikes vornehmste Aufgabe, bei seinen Seminaristen die Fähigkeiten, zu unterweisen und zu unterrichten, nach Kräften auszubilden. In erster Reihe wollte er tüchtige Schulmänner aus ihnen machen. Er vergaß aber darüber nicht, für ihre gelehrte Bildung Sorge zu tragen. Diesem Zwecke diente die philologische Sozietät, welche an das Seminar angefügt wurde und in welcher pädagogische und philologische Arbeiten besprochen wurden. Anfangs wurden nur fünf Schulamts-Kandidaten zu dem Seminar zugelassen, später acht. Die Seminaristen mußten ihre akademischen Studien beendet haben; sie durften aber noch nicht an irgend einer Anstalt ein Lehramt bekleidet haben und auch während der Seminarzeit keins bekleiden; Gedike behielt es sich vielmehr vor, sie selbst in pädagogische Thätigkeit einzuführen. Die Kosten für das Seminar trug der Staat, welcher Gedike dafür jährlich 1000 Thaler überwies. Das Berliner Seminar gab das Muster für eine ganze Reihe ähnlicher Anstalten ab. Es wurden danach Seminare gegründet 1804 in Stettin, 1813 in Breslau, 1816 in Königsberg, sodann in Halle, Göttingen, in Bonn eins für die Naturwissenschaften und in Magdeburg eins für die Religionslehrer an den höheren Lehranstalten. Von den Mitgliedern des Seminars zu Gedikes Zeiten sind viele später in der Pädagogik zu hohem Ansehen gekommen, wie Bernhardi, Spilleke, der

nachmalige Direktor der Königl. Realschule, Köpke, Süver, Gotthold, Falbe, Rambach, Delbrück, Bredow. Auch Schleiermacher nahm seiner Zeit an den seminaristischen Übungen teil. Gedike blieb bis 1793 Direktor des Friedrich-Werderschen Gymnasiums; sodann übernahm er die Leitung des Grauen Klosters. Nebenher war er Mitglied des Konsistoriums und des Oberkollegiums. Die Leitung des Seminars behielt er trotz seiner vielen Ämter bis an sein Lebensende (er starb am 2. März 1803) bei."

Jubelfeier der Pestalozzi-Vereine.

Vor 30 Jahren war noch die Not der Witwen und Waisen der Lehrer groß, die Hinterbliebenen eines Lehrers mußten sich gar oft mit einer Pension von 20, 18, ja oft nur 12 Thalern begnügen. Die gesetzgebenden Kreise jener Zeit konnten oder wollten sich nicht von der Höhe dieses Elends überzeugen.

Der Begründer dieser Blätter, der verdienstvolle **Diesterweg** war es, der am Ende der fünfziger Jahre seine mahnende und warnende Stimme erhob und der Lehrerwelt zurief: **„Wartet nicht, bis andere für euch sorgen, was dem einzelnen nicht möglich ist, das möge der ganze Stand unternehmen. Darum tretet zusammen, bildet Pestalozzivereine!"**

Diese Worte fanden williges Gehör. Den Anfang mit der Gründung eines Pestalozzivereins machte die Provinz Preußen 1861, darauf folgte 1862 Provinz Sachsen und Brandenburg.

Am 29. September 1862 traten 30 Kollegen in Neustadt-Eberswalde, um durch Festsetzung der Statuten den Grundstein zu einem Band der Provinz Brandenburg zu legen, der den Lehrern der Provinz zur größten Ehre gereicht, zusammen. Heute zählt der Verein 7000 Mitglieder. Wie viel Not hat dieser Verein gelindert, wie manche Thräne getrocknet! Das Schlußwort des Festredners wollen wir auch uns gesagt sein lassen:

„Daß in der deutschen Lehrerwelt das Streben hervortritt, Vereinigungen zu bilden, das ist durchaus nichts Auffälliges, nichts besonders Verdienstvolles, sondern einfach Pflicht; zeigt

ſich dies Streben doch auch in allen anderen Berufszweigen. Alle geiſtig regſamen Elemente eines Standes ſollen fortarbeiten im Intereſſe ihres Standes. Das Drängen nach Vervollkommnung iſt die erſte Lebensbedingung für ein Kulturvolk. Wenn dieſer Trieb erliſcht, dann geht es mit dem Volke abwärts, ohne dieſen Trieb iſt gar kein geiſtiges Leben denkbar. Von dieſem Geſichtspunkte betrachtet iſt die Bildung freier Lehrervereine nicht nur berechtigt, nein, notwendig! Darum ſollten alle das Gedeihen dieſer Vereine mit Freuden begrüßen, denn ſie wollen ja ihren Mitgliedern gewiſſermaßen einen Spiegel vorhalten, in dem ſie das ideale Bild eines Lehrers erblicken, der den Anforderungen der heutigen Volksſchule voll und ganz gewachſen iſt, der von dem Gedanken durchdrungen iſt, daß die Schule in erſter Linie Erziehungsanſtalt, und er vorzugsweiſe berufen ſei, an der ſittlichen Erziehung ſeines Volkes zu arbeiten, und das im Sinne und Geiſte des Chriſtentums. Auf dieſe Höhe ſollen Lehrervereine ihre Mitglieder heben; und wenn die Mühen und Sorgen des Lebens die ideale Thatkraft einzelner zu lähmen drohen, dann ſollen ſie dieſelben mit neuem Lebensmute erfüllen."

Am 5. und 6. Oktober feierten die Lehrer der Provinz Sachſen in Quedlinburg die 25jährige Jubelfeier des Peſtalozzi-Vereins der Provinz Sachſen.

Reichsſchulkommiſſion. — Grenzſtreitigkeiten der höheren Schulen.

Die diesjährige Herbſtſitzung der Reichsſchulkommiſſion hat bereits am 27. und 28. September unter dem Vorſitze des Geh. Rates Dr. Bonitz ſtattgefunden. Wie die „Köln. Ztg." erfährt, wurde in der Privatunterhaltung der die hauptſächlichſten deutſchen Staaten vertretenden Mitglieder mehrfach betont, daß angeſichts des vielſeitigen Andrängens der beteiligten Kreiſe es wohl nicht länger zu verhindern ſei, daß auch das Abgangszeugnis des Realgymnaſiums in Zukunft zum Studium der Heilwiſſenſchaft berechtige.

In der That wollen die Grenzſtreitigkeiten zwiſchen Gymnaſium und Realgymnaſium nicht aufhören.

Professor W. Preyer, Jena, sagt in einem Aufsatz in „Vom Fels zum Meer“:

„Daß überhaupt noch jetzt, über dreihundert Jahre nach der Begründung der exakten Wissenschaften, die sogenannten humanistischen Gymnasien, Überbleibsel der scholastischen längst überwundenen Zeit, stark besucht sind, obgleich sich zwischen sie und die für die Masse bestimmten Volksschulen die Realschulen mit gesunden Wurzeln eingekeilt haben, ist allein durch die gesetzlichen Vorschriften bedingt. Wenn das Zeugnis der Reife im Lateinischen und Griechischen für das Studium der Medizin und Naturwissenschaften und für die Meldung zu den verschiedenen Staatsprüfungen nicht verlangt würde, dann würde die Frequenz der Gymnasien enorm abnehmen und ihre gründliche Reform nicht lange auf sich warten lassen.“

„Weshalb ihm die wirkliche Welt zum großen Teil verschließen und ihn in die Schattenwelt der Toten führen, mit der in der Gegenwart nur einzelne noch Fühlung haben, nur sehr wenige ungezwungen sich befassen? Die „Wiederbelebung der Antike,“ die Versenkung in das graue Altertum, die Erhebung eines beredten Advokaten zum höchsten Muster klassischer Bildung, die Verachtung der neueren Leistungen im Vergleiche zu denen der Alten — das alles paßt nicht zur Erziehung und zum Unterricht der gegenwärtigen deutschen Jugend. Deutschland steht auf eigenen Füßen. Die griechische und römische Welt ist untergegangen für immer.“

Herr Professor W. Preyer, Jena, sprach auch in der Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte in Wiesbaden in seinem Vortrage über Naturforschung und Schule ein scharfes Verdammungsurteil gegen die gegenwärtige Gestaltung unseres höheren Schulwesens. Auffallender Weise, so führt der Redner aus, hat sich der Einfluß der Naturwissenschaften, der in den letzten Jahrzehnten sich in ungeahntem Maße fast überall geltend macht, nicht auf die Schulen erstreckt. Das zähe Festhalten am Gewohnten unterdrückt hier die Anpassungsfähigkeit, hindert die Ausbildung der köstlichsten Naturanlagen, läßt die Entwicklungsgesetze und Entwicklungsbedingungen des werdenden Menschen unbeachtet, wie die Biologie sie ermittelt hat und wie sie dem Pädagogen maßgebend sein müßten.

Fragt man nun, wie unsere Schulerziehung diesen Grundwahrheiten entspricht, so ergiebt sich, daß aller Enden gegen dieselben verstoßen wird durch Überbürdung, ungeeigneten Lehrstoff und falsche Lehrart. Die Reihe der Denkakte, wie sie beim natürlichen Lernen sich offenbart, wird vollständig umgekehrt und von vorn herein Unverständliches, gleichsam Unverdauliches geboten. Der beste, wohlmeinendste Lehrer kann gegen dies System nicht aufkommen, und die angeborene Lernlust der Schüler schlägt meist nur zu bald in Lernunlust um. Redner wandte sich nun zur Überbürdungsfrage. Überbürdung bestehe bei sämtlichen höheren Schulen, das erweise die Statistik wie folgt: Statt mehr als die Hälfte aller von der Schule Abgehenden erwirbt noch nicht ein Fünftel derselben das Reifezeugnis, und noch nicht ein Viertel der in das praktische Leben übergehenden Schüler. Im Jahre 1885—86 gingen in Preußen im ganzen 29 330 Schüler von höheren Schulen ab; davon besaßen nur 14 pCt. das Reifezeugnis. Über 10 464 wechselten die Schule, 317 starben. Der Schülerbestand betrug 127 320; die mit dem Reifezeugnis Entlassenen machten hiervon 3,3 pCt. aus oder 22,6 pCt. von den (18 549) in das praktische Leben übergegangenen Schülern. Das Menschenkapital verzinst sich also in den höheren Schulen schlecht. Nur ein Viertel der mit dem Reifezeugnis Abgehenden ist unter 19 Jahren, ein zweites Viertel dagegen über 21 Jahren, also in der Schule schon mündig. Auf 20 000 Sextaner kamen 1885 noch nicht 4000 reife Abiturienten; auf den Realanstalten fielen 92 von 100 Sextanern vor Absolvierung der Schule ab. Die Berechtigung zum Einjährig-Freiwilligen-Dienste erwarb in Preußen 1885—86 noch nicht ein Viertel der Abgehenden und noch nicht 40 pCt. der ins praktische Leben Übertretenden, nämlich nur 5,8 pCt. der ganzen Schülerzahl, einschließlich der reifen Abiturienten. Über 60 pCt. der ins praktische Leben eintretenden Schüler gehen unfertig, halbgebildet, ohne Reifezeugnis, ohne Freiwilligenberechtigung in ihren Beruf. Was aber die körperlichen Ergebnisse betrifft, so stellen sich dieselben folgendermaßen: Von den zum einjährigen Dienste Berechtigten ist noch nicht ein Drittel vollkommen zum Dienste tauglich, also im militärischen Sinne fehlerfrei. Die sämtlichen höheren Schulen Preußens lieferten 1885—86

noch nicht einmal ein Fünftel der in das praktiſche Leben eintretenden Schüler an das Heer ab, ſondern nur 17,8 pCt., 12 pCt. der überhaupt abgegangenen, 2,6 pCt. der geſamten Schülerzahl. Auch nach dieſer Richtung liefern alſo die höheren Schulen ſchlechte Ergebniſſe. Der vierte Teil der in das Heer eintretenden Einjährig-Freiwilligen iſt zudem kurzſichtig. Während von den dreijährigen Militärpflichtigen 44,9 pCt. nicht kurzſichtige Soldaten geliefert werden, befinden ſich nur 31,9 pCt. ſolcher unter den einjährig Militärpflichtigen. Jene enthalten 26,7, dieſe aber 34,7 pCt. wegen allgemeiner Schwäche und unvollkommener Entwickelung ohne ſonſtige körperliche Fehler zum Militärdienſt Untaugliche. Dieſer Kategorie gehörten von den bei der erſten Muſterung für „zeitlich untauglich“ Erklärten an 81,1 pCt. bei den Einjährig-Freiwilligen, aber nur 55,3 pCt. bei den Dreijährigen, und unter 1000 Dreijährig-Militärpflichtigen werden nur 11 kurzſichtig befunden gegen 185 bei ebenſo vielen Einjährig-Berechtigten. Hieraus folgt, daß mehr als ein Viertel der Schüler in der Schulzeit körperlich geſchädigt wird, und von der Kurzſichtigkeit ſei es erwieſen, daß die Schule ſelbſt die Schädigung verurſache; denn die Kurzſichtigkeit nimmt, ſowohl der Zahl der Fälle, als auch dem Grade nach, von den unteren Klaſſen nach den oberen hin zu. Mehr als ein Viertel aller Schüler wird durch die Schule an den Augen für immer geſchädigt. Vermeiden laſſe ſich indes die Zunahme der Kurzſichtigkeit durch beſſere Beleuchtung, weniger häusliche Aufgaben, nicht ſo langes Leſenlaſſen, gerade Kopfhaltung u. ſ. w. Auch gegen die Muskelſchwäche vieler Schüler könne angekämpft werden, ſowie gegen die durch Krummſitzen bewirkte oder beförderte Engbrüſtigkeit. Schulkinder müſſen mehr ſchlafen, ſollten nicht zu früh geweckt werden, ſich mehr bewegen, und zwar in reiner Luft. Alle dieſe Wahrheiten ſeien von der größten Wichtigkeit, ihre Beachtung nicht ſchwer. Schulärzte ſollten die Ausführung vernünftiger Vorſchriften kontrollieren. Es ſtehe überhaupt feſt, daß der Kulturmenſch von Jugend auf zu viel ſitze und daß daraus eine Verminderung der Widerſtandsfähigkeit des Gehirns entſtehe. Deshalb ſollte in den unteren Schulklaſſen weniger Unterricht im Sitzen gegeben, mehr geturnt und gebadet werden. Die Aufmerkſamkeit der 9- bis 11jährigen Knaben werde in

den Schulstunden zu lange ohne Unterbrechung angespannt. Die ungeeignete Beschaffenheit des Lehrstoffs und der Lehrart äußere sich vornehmlich an den HGG, wo die einseitige Pflege des Latein und des Griechischen die natürliche geistige Entwickelung hindere. Der lateinische Unterricht fördere wesentlich den Phrasenkultus; Wörter werden an die Stelle von Gedanken gesetzt; das natürliche Verhältnis von Verstand und Sprache wird umgekehrt. Latein und Griechisch dienen zur Dressur, welche das Ideale erstickt, zur einseitigen, formalen „Geistesgymnastik."

Es fehlt aber auch nicht an Stimmen, die der Gymnasialbildung das Wort reden besonders in den Kreisen der Universitäts-Professoren. Professor Ziemßen, Direktor der medizinischen Klinik in München, sagt im ersten seiner Vorträge: „Die jetzige humanistische Ausbildung auf unseren Gymnasien hat doch den großen Vorzug, dem Streben des jungen Mannes einen idealen Schwung zu verleihen und ihn in der Arbeit des Denkens und der Schärfe des Urteilens zu üben, ohne welche das spätere ärztliche Beobachten und Handeln ein handwerksmäßiges wird. Das Maß der allgemeinen Bildung würde mit der Einführung, ich will nicht sagen minderwertiger, aber jedenfalls humanistisch weniger vorgebildeter Elemente in den Lernkörper ohne Zweifel sinken und damit das Ansehen des Standes und seine Stellung zu den übrigen gelehrten Berufsklassen, ganz abgesehen von den unerträglichen Zuständen, welche durch die Zulassung der Realgymnasiasten zum Studium der Medizin auf den Universitäten geschaffen werden würden. Es besteht ja für den Augenblick keine Sorge, daß die unermüdliche Minierarbeit der Realschulmänner den ganzen alten Bau der Universitas litterarum zum Zerbröckeln bringen werde. Noch darf man hoffen, daß die wenigen konsentierenden Stimmen aus medizinischen Kreisen, welche von den Realisten jedesmal auf das eifrigste in die Welt hinausposaunt werden, ungehört verhallen gegenüber dem ausgesprochenen Votum des ärztlichen Standes, der sich in dieser Sache mit einer Einheit und Entschiedenheit ausgesprochen hat, welche nichts zu wünschen übrig läßt."

In Preußen widmen die höchsten Schulbehörden ihre besondere Aufmerksamkeit den lateinlosen Realschulen. Am 23. Februar d. J. konstatierte der Herr Kultusminister v. Goßler

im preußischen Abgeordnetenhause, „daß die Vorliebe für die realistische (also lateinlose) Bildung fortwährend im Wachsen begriffen" sei, und er gab seiner Freude über diese Thatsache Ausdruck. Zum Beweise dessen, was der Herr Minister sagte, seien hier die statistischen Zahlen angegeben.

Der Besuch der Gymnasien steigerte sich von 1880—1885 von 75190 auf 80019, der der Progymnasien von 4094 auf 4274; die Zahl der Schüler, welche lateinisch-griechische Bildung sich anzueignen beflissen waren, wuchs um rund 5000. Die Zahl der Realprogymnasiasten fiel von 27666 auf 24706, die der Realprogymnasisten (seit 1882) von 9428 auf 9050. Es beträgt also die Abnahme der lateinischen Realanstalten rund 2400 Schüler. Die lateinlosen Ober-Realschulen (Kursus 9jährig) zeigten erfreulichen Fortgang. Die Zahl der Schüler wuchs von 1656 auf 5120, die lateinlosen Realschulen (7klassig) behielten ihren alten Stand. Die Schülerzahl der lateinlosen höhern Bürgerschulen (6klassig) wuchs von 4514 auf 5931. Von 1882 an, also seit der teilweisen Reorganisierung unseres höheren Schulwesens, wuchs die Zahl der Schüler in den lateinlosen höhern Schulen um 2408, bei den weit zahlreichern Gymnasien nur um 2080 Schüler. Die lateinischen Realanstalten hatten einen Verlust von 2397 Schüler zu beklagen. Der Herr Minister hatte also recht, wenn er die Zunahme der Vorliebe für die realistische, lateinlose Bildung konstatierte. Zwei Gründe waren für den Herrn Minister bestimmend, wenn er seiner Sympathie für das lateinlose höhere Schulwesen durch die Zusage: „Ich werde nicht müde werden, meine schützende Hand über unsere Realanstalten zu heben," Ausdruck gab; der Herr Minister will der Überproduktion der akademisch Gebildeten entgegentreten, und er glaubt, „daß für das bürgerliche Leben die Bildung auf Gewerbeschulen eine bessere Vorbereitung sei als die akademische Bildung."

Seminar: Vor einem Vierteljahre hatte Herr Minister v. Goßler den preußischen Provinzial-Schulkollegien „zur Kenntnisnahme und entsprechender Beachtung" einen Erlaß mitgeteilt, in welchem er sich über die Aufgabe der Schullehrer-Seminare ausspricht und dieselbe nicht darin findet, den Seminaristen umfangreiche positive Kenntnisse neu anzueignen, „sondern sie

auf Grund der von ihnen erworbenen Vorbildung zu tüchtigen Lehrern praktisch zu erziehen." Dieser Erlaß ist jetzt auch sämtlichen Königlichen Regierungen „zur Kenntnisnahme" zugegangen mit einer Nachschrift, in welcher hervorgehoben wird, „daß das Seminar allein die Aufgabe der Heranbildung eines allseitig tüchtigen Lehrerstandes nicht lösen könne, sondern sehr viel auf die Anleitung und Beaufsichtigung der jungen Lehrer in ihren ersten Amtsjahren ankomme." Außerdem wird empfohlen, „den jungen Lehrern, um sie zu eifriger Weiterbildung anzuregen, an mehrklassigen Schulen neben ihrer Hauptthätigkeit in den untersten Klassen einige Unterrichtsstunden in den oberen zu übertragen" Alles sehr richtig und beachtungswert. — Mögen sich zu den rechten Worten stets und überall die rechten Männer finden! B.

VI.

Recensionen.

1) Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte. Zur pädagogischen Kritik. Von Dr. E. von Sallwürk. Langensalza, Herm. Beyer & Söhne, 1887.

Zu den seltenen Mitarbeitern am Ausbau wissenschaftlicher Pädagogik, die zugleich in hoher amtlicher Stellung das Schulwesen zu leiten berufen sind, dürfen wir gewiß den Verfasser obiger Schrift zählen. In feinsinnigen, durch wohlthuende Objektivität und doch streng wissenschaftliche Kritik sich auszeichnenden Darlegungen hat der Badische Oberschulrat bereits zu wiederholten Malen namentlich zu dem die pädagogische Welt viel beschäftigenden Streit um Zillersche Didaktik und Methodik Stellung genommen. Wir erinnern u. a. an die seiner Zeit Aufsehen erregende Arbeit „Herbart und seine Jünger". Wie uns der Herr Verfasser durch seine pädagogischen Monographieen (wir erinnern u. a. an Rousseau, Fénélon, Locke), sowie durch seine zahlreichen kritischen Arbeiten (s. besonders in: Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, herausgegeben von Friedrich Mann) wertvolle Belehrung und Anregung geboten hat, so nun durch die obige, soeben erschienene Schrift. Ihre Bedeutung liegt in ihrer ernsten, streng wissenschaftlich gehaltenen, von jeder persönlichen Gehässigkeit völlig freien Prüfung der Zillerschen Theorie von dem Gesinnungsunterricht und den sogenannten, schon so vielfach bestrittenen Kulturstufen. Nachdem der Verfasser durch eine längere historische Untersuchung den Beweis erbracht hat, daß weder bei einem anderen namhaften pädagogischen Autor, noch auch bei Herbart die betreffende Zillersche Theorie wirklich erhebliche Analogieen

für sich in Anspruch nehmen dürfe, geht er zu einer kurzen Darstellung der den Zillerschen Gesinnungsunterricht (mit seinen Kulturstufen) kennzeichnenden Ideen sowie verschiedener Modifikationen derselben bei einigen Zillerianern und schließlich zu einer zusammenfassenden kritischen Beleuchtung der gesamten Theorie von den Kulturstufen über. Der schlimmste Vorwurf, der gegen diese Theorie erhoben wird, dürfte wohl der einer bislang noch fehlenden inneren, überzeugenden, wissenschaftlichen Motivierung derselben sein. Man hat gewissermaßen oktroyiert und Sätze verkündet, ohne deren zwingende Wahrheit und Berechtigung nachgewiesen zu haben. Wer das Kapitel „Die wissenschaftlichen Grundlagen der Kulturstufentheorie", s. p. 87 ff., mit unbefangenem Sinne liest, wird sich der freudigen, aufrichtigen Zustimmung zu dem Urteil des Kritikers nicht entziehen können, zugleich aber den Eindruck hinwegnehmen, daß hier aufs neue ein höchst wuchtiger, tief verwundender Schlag gegen eine „allein selig machen wollende" Theorie und eine sich allzu kühn und vornehm über die draußen Stehenden erhebende Schule geführt werde. Wir können es uns nicht versagen, eben aus diesem Kapitel einige Sätze herauszuheben. p. 89: „Jene Art von Entwickelung, von welcher die neuere Naturforschung uns berichtet, hat kein Analogon in der Entwickelung der menschlichen Kultur, und hätte sie es, so müßte die Erziehung sich hüten, durch sie aus ihren Grenzen sich herauslocken zu lassen; denn nur das, was in unserer gegenwärtigen Kultur vorliegt an fertigen Gestaltungen oder an lebensfähigen Trieben kann ein Objekt der Erziehung werden." p. 91: „Wir werden zugestehen, daß die Kulturarbeit der Schule es nur mit verhältnismäßig neuen und fertigen Zuständen unserer Kultur zu thun habe, welche sie sorgfältig analysieren, nicht aber so, wie sie im Laufe der menschlichen Entwickelung sich nach einander herausgestellt haben, im Zögling wieder aufbauen muß." „Der Fortgang der Kultur ist durchaus kein geradliniger gewesen. Vielfache Abbeugungen und Rückbildungen haben stattgefunden, welche die Erziehung im Zögling nicht wird nachbilden wollen." p. 95: „Das Objekt der Erziehung liegt in der heute noch lebenden Kultur, und wenn wir unsere Kinder zu unterrichten beginnen, treffen wir in ihnen schon die Ergebnisse tausendjähriger Kultur, die wir bis zu gewissen Grenzen analysieren, aber nicht auswischen werden." p. 96: „Ob man ... sagen darf, daß die sittliche Entwickelung des einzelnen die der Menschheit im Ganzen nachbilde, muß billig bezweifelt werden." p. 98: „Ein geschichtlich angeordneter Gesinnungsunterricht scheint auch uns ein Bedürfnis für jede Art von Schulen zu sein; aber er muß befreit werden von der Künstelei, von der dogmatischen Illusion der Zillerschen Schule. Zunächst muß erkannt werden, daß die Forderung, die Stufen der kulturgeschichtlichen Entwickelung müßten von einem Kinde, das mit seinem ganzen Wesen in der Gegenwart wurzelt, durchlebt werden, auf einer höchst oberflächlichen Ansicht von kulturgeschichtlichen Dingen beruht, daß sie aber auch psychologisch nicht zu rechtfertigen ist." p. 99: „Wir freuen uns der optimistischen Stimmung, in welcher Ziller seinen Lehrplan entworfen hat, können sie aber nicht teilen." p. 102: „Die Zillersche Schule

hat in ihrem Lehrplan die Millionen deutscher Kinder vergessen, die in einem anderen religiösen Bekenntnis erzogen werden als dem ihrigen, und da sie es mit sehr überflüssigem Nachdruck immer wieder behauptet, daß alle anderen Erziehungssysteme verderblich, das ihrige aber so sicher entworfen und ausgeführt sei, daß in keinem irgend erheblichen Teile eine Abweichung nur sich denken ließe, so muß sie jene Millionen für unerziehbar halten." — Wir empfehlen die Lektüre des Werkes allen den Fachgenossen aufs angelegentlichste, denen daran gelegen ist, zu völliger Klarheit über schwebende pädagogische Prinzipienfragen zu gelangen.

H. K.

2) Die höhere Mädchenschule. Ein Beitrag zur Reform des höheren Mädchenschulwesens. Von A. Dammann, Inspektor der höheren Mädchenschule i. d. Frankeschen Stiftungen zu Halle a. d. S. Berlin. L. Oehmigkes Verlag (A. Appelius), II. Teil, 1. und 2. Lieferung. (Ausführlicher Unterrichtsplan). Preis 2 Mark 60 Pf.

In dem bewährten Verlage des Herrn Appelius erschien vom obigen Verfasser bereits im Jahre 1885 ein erster (theoretischer) Teil der „höheren Mädchenschule." Es war dieser eine vollständige Umarbeitung und Erweiterung einer früher in anderem Verlage veröffentlichten kleinen Schrift. Auch scheinen sich die Ansichten des Verfassers insofern geändert zu haben, als er die höhere Mädchenschule gegenwärtig nicht mehr so arg „bürgerlich" haben möchte, wobei er aber nach wie vor zu den einsichtsvollen Pädagogen auf diesem Gebiete gehört, die nicht das Wünschenswerte, sondern das wirklich Erreichbare anstreben. In den beiden uns vorliegenden, von gründlicher Sachkenntnis zeugenden Heften verdient zunächst die „Einleitung" Beachtung. Sie wurde bereits in einigen Fachblättern als einzelner Aufsatz veröffentlicht und behandelt. „Das Verhältnis der Herbart-Ziller-Stoyschen Didaktik zu der bisher üblichen Unterrichtspraxis." Dammann bespricht in der Abhandlung zunächst die bekannten Herbartschen kulturhistorischen Stufen und den Gesinnungsstoff, darauf die Konzentrationsidee und endlich die formalen Stufen oder die Durcharbeitung des Lehrstoffes. Das Ergebnis ist eine Anerkennung der mit aller Energie nach einheitlicher Ausgestaltung des Unterrichts strebenden Didaktik der genannten Schule. Die kulturhistorischen Stufen seien indes zu künstlich, die Konzentrationsidee zu pedantisch und die Durcharbeitung des Lehrstoffs allzu schematisch. — Was im übrigen die Hefte vom Unterrichtsplan schon bieten (Religion, Geschichte, Geographie), ist wertvoll.

3) Welchen Anforderungen muß ein Normal-Lehrplan für die höheren Töchterschulen in Preußen und anderen deutschen Staaten entsprechen? Unter Bezugnahme auf den Normal-Lehrplan für die höheren Mädchenschulen zu Berlin beantwortet von K. Kaiser, Direktor der höheren Töchterschule in Mittel-Barmen. Jena und Leipzig. Buflebs Verlag (Erhardt Schultz). 42 Seiten. Preis 1 Mark.

„Während die Laien in der Mehrzahl den Berliner Normalplan," sagt der Verfasser dieser sehr zeitgemäßen und empfehlenswerten Broschüre,

„als das Morgenrot einer besseren neuen Zeit für die weibliche Jugend begrüßten, schüttelten alte erfahrene Fachmänner dazu den Kopf. Beide Teile befanden sich in einer Täuschung: die ersteren hatten keine Ahnung davon, daß die öffentlichen höheren Töchterschulen, um die es sich ja in erster Linie handelt, sich längst aus eigener Initiative über die wesentlichen Punkte ihrer Organisation geeinigt haben und das die bis zum Überdruß wiederholten Klagen über die an den höheren Töchterschulen herrschenden Übelstände fast ohne Ausnahme in das Gebiet der Fabel gehören (besonders diejenigen, welche Überbürdung und Aufsatzthemata betreffen). Die Fachmänner wähnten, es sei für sie bestimmt, was doch nur den Kollegen der Hauptstadt zugedacht war." Wie der Verlauf der Dinge gezeigt hat, liegt hier ein kleiner Irrtum insofern vor, als auch den Provinzherrn ein Normal-Lehrplan beschert werden soll. Dagegen ist wieder vollkommen richtig, daß „die oberste Schulbehörde mit anerkennenswertem Entgegenkommen erklärt hat, sie werde für die Wünsche der Beteiligten ein offenes Ohr haben." So ist denn seither mancher Wunschzettel geschrieben worden. Ein solcher ist auch die vorliegende Schrift. Der Verfasser kommt zu dem Ergebnis, daß eine bloße Umarbeitung des Berliner Normal-Lehrplans zu dem Zwecke, ihn für die höheren Töchterschulen des preußischen Staates geeignet zu machen, nicht einmal für die Anstalten mit neunjährigem, noch viel weniger für diejenigen mit zehnjährigem Kursus genügen würde, daß vielmehr ein ganz neues Werk zu schaffen sei, bei welchem man das Gute des Berliner Normalplans berücksichtigen, seine mannigfachen „Verirrungen" aber vermeiden müsse! K.

4) Die höhere Mädchenschule und deren künftige Gestaltung. Wünsche und Vorschläge von einem Hannoverschen Lehrer. Hannover. Verlag von Karl Meyer (Gustav Prior). Preis 40 Pf. 20 Seiten.

Die Schrift ist frisch und anregend geschrieben, obschon, was die Diktion betrifft, manchmal nicht im Salonton. Aber das ist auch gar nicht nötig, wenn es sich um die Erörterung von Fragen handelt, welche schon lange auf Beantwortung warten, so lange, daß den Beteiligten und Betroffenen endlich ein wenig die Geduld ausgeht. Die Wünsche und Vorschläge, welche die Broschüre enthält, werden die Billigung der Mädchenschulpädagogen, wenn auch nur im ganzen und großen, finden. Zunächst wird für die höhere Mädchenschule die Forderung aufgestellt: „Kein aufgezwungener Lehrplan, sondern Feststellung der Grenzen, innerhalb deren die einzelnen Schulwesen (?) den vorhandenen Verhältnissen, Bedürfnissen und Wünschen (?) entsprechend ihre Lehrpläne ausgestalten mögen." Mit den Lehrzielen des Berliner Normalplans erklärt sich der Verfasser einverstanden! Die Anforderungen, welche man an eine höhere Mädchenschule betreffs ihrer Lehrkräfte stellen soll, werden von ihm folgendermaßen normiert: „Es ist eine genügende Anzahl von Lehrern und Lehrerinnen anzustellen, so daß keine mehr als die normale Anzahl Stunden zu geben hat." Selbstverständlich! „Ein Drittel der Lehrkräfte ist aus-

den akademisch gebildeten, für Knabenschulen voll berechtigten Lehrern zu rechnen.“ Hier wird mancher akademisch gebildete Mädchenschuldirektor, der eine langjährige Erfahrung hinter sich hat, nicht bedingungslos zustimmen. Ein erfahrener, wenn auch nur für Mittelschulen oder pro rectoratu geprüfter Elementarlehrer ist unter Umständen einem blutjungen akademisch gebildeten Lehrer, der seine Vorbildung auf einem Realgymnasium empfangen hat, vorzuziehen.

„Der Unterricht in den oberen Klassen ist ihnen zu übertragen. (!)“

„Sie sind in Gehalt, Wohnungsgeld, Pension, Hinterbliebenen-Versorgung den Lehrern höherer Knabenschulen gleichzustellen.“ Eine solche Gleichstellung ist nur logisch. Lehrer, welche dieselben Zeugnisse pro facultate docendi aufweisen, wie Lehrer an Gymnasien ꝛc. — manchmal sogar weit bessere —, die, was die Entrichtung von Steuern ꝛc. betrifft, dieselben Pflichten zu erfüllen haben, wie Lehrer höherer Knabenschulen, müssen schon aus Gründen der Gerechtigkeit auch dieselben Rechte genießen.

„Lehrerinnen sind außer in Handarbeits-, Turn- und Konversations-Unterricht in den oberen Klassen gar nicht, in den mittleren und unteren Klassen nur dann zu verwenden, wenn diese nicht zu stark besetzt sind.“

Sind die Klassen zu stark besetzt, dann müssen sie geteilt werden. Im übrigen liegt in dieser Forderung eine gänzliche Verkennung des Wirkens tüchtiger Lehrerinnen.

„Auch die Lehrerinnen sind definitiv und mit Pensionsberechtigung anzustellen.“ — „Der Unterricht ist im allgemeinen vollbeschäftigten Lehrkräften, nur im Notfalle Hilfslehrern und -Lehrerinnen anzuvertrauen.“ Eine Schule, die mit Vorliebe Hilfskräfte anwendet, ist an und für sich schon eine Winkelschule!

An die Schulverfassung der höheren Mädchenschule stellt der Verfasser folgende Anforderungen: „Vom vierten Schuljahre ab wenigstens sechsjähriger Kursus.“ Mit sechs Jahren ist es aber nicht gethan, die Norm sind sieben Jahre. Da sich pag. 7 der anonyme Autor dahin erklärt, daß die Beschlüsse der Berliner Augustkonferenz des Jahres 1873 im allgemeinen „als Muster“ gelten, so wird er im Grunde auch nichts gegen die sieben Schuljahre der eigentlichen höheren Mädchenschule einwenden können. Sämtliche Klassen müssen einjährigen Kursus haben, eine Forderung, hinter der er aber zurückbleibt. Sehr zu billigen ist, daß er ein Gegner der Zwittergestalten ist, die höhere Mädchenschule und Seminar verquickt zeigen. „Gerade die tüchtigsten Lehrkräfte werden der Schule entzogen und im Seminar verwendet. Die verkehrte Wertschätzung des Seminars überträgt sich unmittelbar auf die Schülerinnen und deren Eltern.“ Die erste Klasse der höheren Mädchenschule scheint ihm nicht mehr eine abgeschlossene Bildung zu liefern, welche unter freundlicher Anleitung durch eigene Kraft weiter auszugestalten, Sache der Jungfrau selber ist. Nein! Es giebt noch mehr zu lernen. Und sicher macht es einen „sehr gebildeten Eindruck,“ wenn Elschen das Seminar besucht! — Sind dagegen Seminar und Schule getrennt, so wird es erst eines Entschlusses der Eltern bedürfen, wenn sie ihre Tochter aus der einen Anstalt in die

andere übergehen lassen wollen, außerdem auch eine Aufnahmeprüfung vor fremden Lehrern. Das gedankenlose Übergehen aus der einen Anstalt in die andere wird vermieden."

Das Büchlein bringt nichts Neues, aber vieles, das immer wieder gelesen zu werden verdient, namentlich von den Eltern!

5) M. E. Engel, Seminarlehrer in Annaberg i. S. Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts nach Herbart-Ziller und A. Diesterweg. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1887. Gr. Okt. 176 S.

Seit dem Jahre 1867, wo sich in Berlin ein Kuratorium der Diesterweg-Stiftung bildete, hat dasselbe von Zeit zu Zeit eine Preisfrage aufgestellt, bei der es sich darum handelte, irgend einen Kampf um eine pädagogische Wahrheit seiner Entscheidung näher zu bringen. Die letzte dieser Fragen lautete:

„Welche Berührungspunkte bieten hinsichtlich ihrer Erziehungs- und Unterrichtsgrundsätze Herbart-Ziller und A. Diesterweg?"

Daß zwei einander ziemlich schroff gegenüberstehende Parteien nicht fortwährend auf das versessen sein sollten, was sie von einander trennt, sondern auch einmal geneigt sein möchten, sich auf das zu besinnen, was sie innerlich eint, das ist der Wunsch, von welchem die Fragsteller sich haben leiten lassen. In der That liegt es ja auch nahe, daß Differenzen, welche in der Individualität zweier Männer begründet sind, bei ihren Jüngern nicht notwendig ein charakteristisches Gepräge anzunehmen brauchen; wissen doch alle Zeiten davon zu berichten, daß eine und dieselbe Wahrheit in mancherlei Gestalten erscheinen kann. In der vorliegenden, von der Diesterweg-Stiftung gekrönten Preisschrift finden wir nun die oben genannte Frage in durchaus entsprechender Weise gelöst; wir finden: daß beide Pädagogen einen erziehenden Unterricht verlangen; daß sie auf harmonische Ausbildung der Anlagen und Fähigkeiten, auf Anregung zur Selbstthätigkeit, auf naturgemäßes Verfahren dringen; daß ihnen die Psychologie die Grundwissenschaft der Pädagogik ist; daß sie dem Prinzip der Anschauung huldigen, Berücksichtigung der Individualität fordern, für Entwickelung von Ideen und auch für Konzentration der Unterrichtsstoffe in die Schranken treten; daß ihnen Üben und Anwenden die Hauptthätigkeiten sind, welche den Erfolg des Unterrichts sichern können. Freilich finden wir auch, da Verfasser um des anschaulichen Verfahrens willen beide Männer vorwiegend selbst reden läßt, daß Herbart-Ziller unaufhörlich den reflektierenden Verstand herausfordert, während man bei Diesterweg im Hintergrunde immer den praktischen Schulmann erblickt, der seine Leser mit zwingender Gewalt für die von ihm vertretenen Ansichten zu gewinnen versteht. Wer unter solchen Umständen das größere Publikum auf seiner Seite hat, daß dies nämlich die vielfach geschmähten „Vulgärpädagogen" sind, die ihrem Altmeister der Didaktik immer von neuem ihre Huldigung darbringen, das liegt auf der Hand. So viel aber steht fest, zur Niederlegung der Waffen, sowie zu einmütigem Streben und Wirken fordert die in anregender Frische geschriebene Arbeit auf; möchte sie dazu beitragen, zwei edle Gegner mit einander zu versöhnen. L. Rudolph.

6) H. Keferstein. Schleiermacher als Pädagog. Jena 1887. Fr. Mauckes Verlag (A. Schenk). 380 S.

Wie wir uns an einem aus dem frischen Quell gefüllten Becher besser erlaben als an einem Glase abgestandenen Wassers, so geht es auch mit der Stillung unseres geistigen Durstes. Besonders dem Schulmann, der anregend auf die Jugend wirken und geistiges Leben wecken soll, kann die bloße Vermehrung des Wissensstoffes nicht genügen; ein urkräftiges Behagen erfüllt ihn erst, wenn ihm Gelegenheit wird, die Geschichte der Ideen zu verfolgen, denen er durch seine praktische Thätigkeit einen Ausdruck geben soll. Eine solche Gelegenheit bietet sich ihm hier. Schleiermachers Briefe, seine Reden über Religion, seine Predigten und die übrigen Werke, besonders aber seine Vorlesungen über Pädagogik enthalten so viel Treffliches, was sich auf Erziehung und Unterricht bezieht, daß die Zusammenstellung alles Hierhergehörigen ein wirklich verdienstliches Unternehmen ist. Wer sich an der ungewöhnlichen Leistungsfähigkeit dieses geistigen Heros stärken; wer über Dinge, die rein dem Gemüte angehören, mit so überzeugender Klarheit und so eindringlich reden hören will: der greife zu diesem Buche; er wird neugestärkt zu seinen Berufsgeschäften zurückkehren.

L. Rudolph.

7) Das Gleichnis vom verlorenen Sohne. Dem Christenvolke ans Herz gelegt mit einer Zugabe in Liedern, von G. W. Schulze. 7. Auflage. Braunschweig 1887. C. A. Schwetschke u. Sohn.

Zum siebenten Male sendet der Verfasser dies köstliche Buch hinaus in alle Christenhäuser. Es weht durch das ganze Buch ein Johanneischer Geisteshauch — jene Milde, die sich überall innerlich dem Versöhnenden zuneigt, jene Klarheit, welche keine Höhe und keine Tiefe scheut, jene Liebe, die nur der Verlorene sucht, jener Glaube, welcher nichts Anderes ist, als die liebende, lebendige Hingabe an Gott.

8) Dr. Duden, Gymnasialdirektor zu Hersfeld, die neue Schulorthographie mit einer kurzgefaßten Interpunktionslehre und einem ausführlichen Wörterverzeichnisse. Nördlingen, Beck. 76 Seiten, ein Separat-Abdruck aus der von ihm neubearbeiteten „Neuhochdeutschen Grammatik" von Bauer.

Das ist kein orthographisches Übungsbuch, wie Schüler der Unterklassen es bedürfen, sondern ein allgemein verständliches, wissenschaftliches Lehrbuch für reifere Schüler, welches die amtlichen Regelbücher weiter ausführt und begründet, mitunter auch miteinander vergleicht und ausgleicht, besonders in dem reichhaltigen Wörterverzeichnisse, welches die sämtlichen amtlichen Wörterverzeichnisse in sich aufgenommen hat. Lehrern, welche einen einfachen Kommentar für die neue Orthographie suchen, ist das Büchlein des in hohem Grade sachkundigen Verfassers dringend zu empfehlen. Die von ihm bearbeitete Grammatik von Bauer ist bereits im Jahre 1885 dieser Blätter von Dr. Jütting ausführlich beleuchtet worden.

Weiter empfiehlt sich zu gleichem Zwecke:

9) Dr. Duden, die Verschiedenheiten der amtlichen Regelbücher über Orthographie nebst Vorschlägen zur Vereinbarung über die streitigen Punkte. Nördlingen, Beck. 1886. 58 Seiten.

Wir wollen nicht darüber grollen, daß die deutschen Schulbehörden sich nach langem Zuwarten endlich genötigt gesehen haben, die arg ins Schwanken geratene Orthographie wenigstens für die Schulen zu regulieren; wissen wir Lehrer doch die Vorteile einer einheitlichen Schreibweise für ganz Deutschland gewiß zu schätzen — wenn wir sie nur hätten! Denn an der Einheitlichkeit, die, im großen und ganzen erst erreicht ist, fehlt im einzelnen aber doch noch manches und je genauer wir die 5 Haupt-Regelbücher, das preußische, bayerische, sächsische, württembergische und badische, unter einander vergleichen, desto mehr Differenzen gewahren wir; offenbare Widersprüche der einen mit der andern giebt es zwar nur wenige — Dr. Duden zählt deren zehn auf — allein es sind der Doppelformen und der Doppelschreibungen noch viel zu viele und diese werden nicht von allen Regelbüchern in derselben Weise aufgestellt: das eine erklärt für eine Nebenform, die zu beseitigen sei, was das andere für eine vor anderen zu empfehlende Hauptform hält u. s. w. Im ganzen zählt Duden etwa 100 Verschiedenheiten unter den Fremdwörtern und gegen 40 unter den deutschen Wörtern auf, die teils in den Regeln, teils in den Wörterverzeichnissen aufgeführt sind, und da mehrere derselben von so allgemeiner Natur sind, daß ihre Schreibweise in Ableitungen und in analogen Fällen Anwendung findet, so ist damit die Möglichkeit gegeben, in recht vielen Fällen trotz aller Reglementiererei doch immer noch verschieden zu schreiben. Der Vorstand des Allgemeinen deutschen Lehrervereins hatte angesichts dieses notorischen Mißstandes als ein wichtiges Thema für die deutsche Lehrerversammlung zu Gotha vorgeschlagen:

„Die Notwendigkeit einer entschiedenen und allgemein gültigen Rechtschreibung."

Um die zahlreichen Schwankungen und Doppelschreibungen thunlichst auf ein ganz unvermeidliches Minimum zu beschränken, hat sich deshalb Dr. Duden, bekanntlich einer der größten Kenner und Förderer der Orthographie, veranlaßt gesehen, in dem genannten Schriftchen, die in dem Regelwerk und in den Wörterverzeichnissen vorhandenen Verschiedenheiten aufzudecken, sie miteinander zu vergleichen und dann, wo es irgend möglich war, sich für eine der amtlich gestatteten Formen zu entscheiden. Das ist ihm beim Regelwerk und bei den Fremdwörtern allerdings ziemlich überall gelungen, nicht aber zu voller Befriedigung bei den deutschen Wörtern, weshalb hier eine erneuerte Untersuchung besonders not thun dürfte. Wir empfehlen das eigenartige Schriftchen allen Lesern unserer Blätter auf das dringendste, machen aber zugleich auf den entsprechenden Artikel von Dr. Jütting in dem vorhergehenden Hefte der „Rhein. Bl." aufmerksam.

10) Dr. Duden, Vollständiges Orthographisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Dritte umgearbeitete und vermehrte Auflage. Leipzig, Verlag des Bibliographischen Instituts. 1887. 260 enggedruckte Seiten, geb. à Mk. 1.50.

Selten hat ein derartiges Buch — freilich unter der besonderen Gunst der Zeitverhältnisse — einen solchen Erfolg aufzuweisen, wie das Orthographische Wörterbuch von Duden. Es sollen in etwa 6 Jahren gegen 100,000 Ex. davon abgesetzt sein. Verfasser und Verleger haben sich darum auch veranlaßt gesehen, fort und fort die bessernde Hand an dasselbe zu legen. Zeichnete es sich von vorn herein durch große Reichhaltigkeit und durch verhältnismäßig konsequente Anwendung der amtlichen Regeln auf Tausende von analogen Fällen aus, sowie auch durch allerlei grammatische und orthographische Eigentümlichkeiten der Wörter, so hat die neueste durchgearbeitete Auflage ein wesentlich anderes Gepräge erhalten. Zwar ist es nach wie vor ein orthographisches Hilfs- oder Nachschlagebuch, zu dem Zweifler in allen Fällen ihre Zuflucht nehmen können; allein erstlich ist die Zahl der deutschen und fremden Wörter auf 45,000 angewachsen — die erste Ausgabe zählte kaum 30,000 —, so daß man bei vernünftiger Anforderung an ein derartiges Buch nicht leicht vergeblich aufschlägt; sodann hat der Verfasser nun auch bei allen Fremdwörtern und schwer verständlichen oder selteneren Wörtern kurze, knappe und verständliche Erklärungen, sachliche Andeutungen und Übersetzungen hinzugefügt, und diese haben nicht selten eine solche Form, daß daraus die Grundbedeutung des Wortes einigermaßen klar wird, z. B. „Tournüre (franz.) „Drehung;" gewandtes Benehmen; Wulst hinten an Frauenkleidern." Man erkennt daraus leicht den Zusammenhang des Wortes mit Tour, Tourné und dem stärker verdeutschten Turner. Bei der Erklärung der Fremdwörter ist der Verfasser auch bemüht gewesen, durch Angabe guter deutscher Ausdrücke Eindringlinge, die das deutsche Bürgerrecht nicht verdienen, als entbehrlich zu bezeichnen. Daß er auch hier die orthographischen Differenzen der amtlichen Wörterbücher meist in besonderen Anmerkungen thunlichst zum Ausgleiche gebracht hat, läßt sich erwarten. Schwerlich dürfte ein derartiges Werk existieren, das bei so solider Ausstattung und so mäßigem Preise in so lichtvoller und doch gedrängter Form eine solche Fülle wünschenswerter Belehrung bietet. Wir kennen keines, das sich zum Vorbereitungsstudium umfangreicherer und gelehrterer Werke, wie die Wörterbücher von Kluge, Weigand oder Grimm es sind, besser eignete.

Bei dieser freudigen Anerkennung glauben wir aber auch um so eher das Recht und die Pflicht zu Ausstellungen im einzelnen zu besitzen, es dem umsichtigen Verfasser anheimstellend zu prüfen, in wie weit er bei einer demnächst wieder notwendigen neuen Auflage Gebrauch davon machen könne. Fertig wird ein Lexikograph nun einmal nicht im Leben.

Daß der Verfasser in der Aufnahme leichtverständlicher Ableitungen und Zusammensetzungen, besonders wenn sie auch keine orthographischen Schwierigkeiten bieten, Maß gehalten hat, ist begreiflich. Allein an derartigen Bildungen mit eigentümlicher, nicht leicht verständlicher Bedeutung,

vermißten wir bei näherer Durchsicht des Buchstabens B unter andern: die Pflanze Bachbunge, die Bannbulle, der Beutelschneider, der Blaustrumpf, blutarm, der Bocksbeutel, der Bocksdorn, der Brandfuchs, der Brautlauf (bei Schiller, Tell), die Brustwehr, der Buchweizen, die Buchecker (Buchel vgl. Ecker findet sich), die Busse oder besser Puffbohne, der Bundschuh, die Bundeslade, das Buntwerk, buntscheckig, bußfertig, der Bürgermeister neben Bürgermeisterei, der Butzemann, beipflichten neben Beipflichtung, der Biswurm. Bei folgenden wäre irgend eine Erklärung sachlicher oder etymologischer Art erwünscht: allerlei (aller Art), anderthalb (eins und das andere halb), Augenweide, der Backfisch, der Bänkelsänger, barmherzig, der Bellhammel, der Beifuß (vgl. Bertrand), das Bockbier, das Bollwerk, botmäßig, das Brandsegel, der Buschklepper, das Besthaupt ꝛc. Derartige deutsche Wörter sind für den Lexikographen und seine Leser wichtiger als eine große Zahl von Fremdlingen. Unerklärt sind ferner: welsch, Welschland, Weichbild, Weidwerk, weidlich, Weibel, Weihe, weiland, fahrlässig, Fußstapfe und Fußtapfe, gewiegt, Gicht, kostspielig, Raugraf, Rohrdommel, Spanferkel, Staupe und staupen, verblüffen, verdutzen, verhunzen, verwesen, Lotse.

Doppelformen verschiedener Art sind ja nicht zu umgehen — wir erinnern an die synonymen wieder — wider, Miene — Mine, wahr — war ꝛc. — allein es will mich doch bedünken, daß der Verfasser eine Reihe von Doppelformen oder Doppelschreibungen desselben Wortes lediglich aus Rücksicht auf die amtlichen Regelbücher und zwar in der gleichstellenden Weise dieser aufgeführt hätte, bei denen es mehr als zweifelhaft ist, ob sie überall „gleichberechtigt," also auch „gleich gebräuchlich" sind; so birschen und pirschen, Branke und Pranke, Daune und Dune, Holunder und Holder (Holler), Hagebutte und Hambutte, Kirmeß und Kirmes, Kai und Quai (vgl. das Verf. „Verschiedenheiten" S. 41), Mäher und Mähder, bewillkommnen und bewillkommen, Neidnagel und Niednagel, Raps und Reps, Reihen und Reigen, Scheune und Scheuer und mehrere ähnliche, von denen uns nur die ersteren im guten Hochdeutsch als empfehlenswert erscheinen. Zur Begründung würden wir uns auf sprachgeschichtliche Untersuchungen einlassen müssen, zu denen hier der Ort nicht ist. Bei solchen würden sich auch gegen manche Deutungen des vorsichtigen Verfassers Bedenken erheben, wie wir auch die Hellebarde statt Hellebarte, nergeln statt nörgeln, erboßen neben erbosen u. a. nicht billigen können. Makler und Mäkler sollte begrifflich auseinander gehalten werden. Übrigens freut es uns, daß der Verfasser hier die Aussprache von Kajüte für Kajütte, Gamasche für Kamasche, Galesche für Kalesche vorzieht, welche letztere Formen er erst in den „Verschiedenheiten" begünstigt hatte. Bei Sabbath hätte er auch hier der bayer. Schreibweise „Sabbat" folgen sollen, die er in den „Verschiedenheiten" S. 44 so gut begründet hatte."

Dr. J.

I.

Lessings Einfluß auf Schiller.

Von

J. Goldschmidt.

I.

Lessings und Schillers geistige Anlagen, ihre Ausbildung, ihre Beschäftigung und ihr Beruf waren zu verschieden, als daß nicht auch ihre Schöpfungen entgegengesetzte Wirkungen hervorrufen sollten. Lessing, der Kritiker und Dialektiker, streut fruchtbare Gedanken aus, welche unsern Geist anregen, mit denen unser Verstand weiter spielt. Dagegen Schiller, der erhabene, erhebt das Gemüt, ergreift das Herz und begeistert zu Entschlüssen.

Weniger wird ein andrer Gegensatz anerkannt. Lessing offenbart allenthalben den Edelsinn, welcher den Menschen L. auszeichnete, die herzgewinnende Gutmütigkeit, die zarte Empfindung, gleichviel, ob er, Horaz und Luthers Zeitgenossen rettend von seinen Helden jedes Fleckchen abzuwaschen sucht, oder ob er dem Pastor Lange und dem Professor Klotz heimleuchtet. Jedes Briefchen atmet Innigkeit. Welche tiefe Demut und Frömmigkeit schimmert im Antigötze und in der „Erziehung des Menschengeschlechts" durch! Die dramatischen Personen zeigen gerade vom sittlichen Standpunkte eine wunderbare Liebenswürdigkeit: man mag bei Theophil anfangen, bei Tellheim, Just und Werner vorüber zu Odoardo und Appiani schreiten und bei Nathan, dem Tempelherrn und dem Sultan endigen. In gleicher Weise erwärmen die weiblichen Charaktere den Leser und Zuschauer, von der Juliane im jungen Gelehrten und Miß Sara bis zu Minna, Emilia und Sitta. Anders Schiller. Daß seine Schriften bei aller Pracht, Kraft und Fülle solche Ideale der Gutmütigkeit nirgends aufstellen, wer könnte es leugnen? Die privaten Briefe sind kühl, die Abhandlungen abstrakt, die philosophischen und

ästhetischen Briefe ungemütlich[1], alle dramatischen Figuren schreiten auf dem pathetischen Kothurn einher. Allerdings ist anmutende Herzlichkeit kein notwendiges Erfordernis des Poeten, aber doch ein charakteristisches Merkmal für den scheinbaren Verstandesmenschen Lessing, wie der Mangel daran ein ebensolches Zeichen für den unser Herz ergreifenden Schiller ist.

Trotz solcher Verschiedenheit der Natur und Dichtungsweise ist der Einfluß, welchen Lessing auf Schiller geübt, unverkennbar. Ihn haben Danzel-Guhrauer[2], Palleske[3] und Hettner[4] wohl gelegentlich angedeutet, aber nicht bis zur Deutlichkeit verfolgt. Die Untersuchung mußte daher von der Vergleichung der Werke ausgehen. Dabei blieb der Unterschied zwischen unmittelbarer und mittelbarer Einwirkung außer Acht. Denn wer könnte heute entscheiden, ob eine Lessingsche Ansicht oder ein Citat nicht damals, als Schiller dichtete, schon in die allgemeine Kenntnis der Gebildeten übergegangen, ein geflügeltes Wort geworden war, wie etwa: Kein Mensch muß müssen?

II.

Bevor wir jedoch den Einfluß verfolgen, muß die Frage nach der Zeit der ersten genaueren Bekanntschaft Schillers mit Lessing beantwortet werden.

Der Appellationsgerichtsrat Körner bemerkt in den Nachrichten von Schillers Leben, daß trotz der mangelhaften Beschäftigung mit der deutschen Litteratur auf der Karlsschule doch Klopstock, Goethe, Gerstenberg, Lessing die Freunde des Jünglings gewesen seien. Ebenso zählt Karoline von Wolzogen in Schillers Leben die Lektüre Lessings gewissermaßen als selbstverständlich neben der Mendelssohns und Sulzers auf. Beide sind in diesem Punkte nur schwache Zeugen (man darf ihnen bei ihrer unbedingten Begeisterung solche Anachronismen zutrauen); und es ist zu verwundern, wenn der neueste Biograph Weltrich[5],

[1] Vergl. Briefw. zwischen Schiller und W. v. Humboldt S. 129. 388.
[2] G. E. Lessing. Sein Leben und seine Werke.
[3] Schillers Leben.
[4] Geschichte der deutschen Litteratur im 18. Jahrh. III.
[5] Fr. Schiller, Geschichte seines Lebens und Charakteristik seiner Werke, Stuttg. 1885. 1. Lief. 150. 234.

der sonst nur direkten Quellen glaubt, die Behauptung aufstellt, schon in den siebziger Jahren habe Schiller die Schriften Lessings, namentlich Emilia Galotti, kennen gelernt. Freilich hat Fritz Jonas[1] unter einigen Parallelstellen zu Schillers Worten zwei Redensarten angemerkt: „Mit den Augen blinzen beim Galgen" aus Lessings Juden und „alle Galle, allen Geifer ins Gesicht speien" aus Emilia. Allein beide Phrasen sind zu allgemein, als daß ihnen Beweiskraft innewohnte. Vielmehr spricht ein andrer Umstand gegen die Bekanntschaft mit Lessing. Es lag nämlich in Schillers empfänglicher Natur, alles, was er las, mit Energie zu erfassen und in subjektiven Erweiterungen und Reflexionen zu verarbeiten. Zeugnis geben der Kampf mit dem Drachen, der Wallenstein, der Tell u. a. m. Man darf behaupten, seine Lektüre und seine Studien spiegeln sich alsbald in seinen Schriften wieder[2]. Noch jüngst hat O. Schanzenbach die französischen Einflüsse bei Schiller aus den vom Dichter gelesenen Schriften nachgewiesen[3]. Diese Eigenart läßt sich gerade in den frühesten Jugendschriften am deutlichsten erkennen: der Klopstockische Ton durchklingt die ersten Gedichte, die Schubartschen Gedanken verwirren den jungen Brausekopf, die gräßliche Manier der „Räuber" entspringt dem Ugolino Gerstenbergs. Was Goethe anlangt, so enthält die Leichenphantasie, welche Weltrich entgegen anderen Forschern als unpassend für den trockenen Kameraden Hoven erklärt, nicht bloß eine allgemein zugestandene Erinnerung an Werthers Leiden, sondern giebt sich m. E. geradezu als eine Betrachtung bei der Bestattung Werthers zu erkennen. Auch die Kenntnis von Shakespeares Richard III. leuchtet aus den Räubern hervor. Franz Moor hat schon Th. Carlyle für eine Copie Richards erkannt. Mit diesem teilt Franz die unverschuldete körperliche Häßlichkeit, den daraus entspringenden Widerwillen der Umgebung gegen ihn, aber auch das vermeintliche Recht, aller Welt den Krieg zu erklären und die Moral mit Füßen zu treten. Aus der Belanglosigkeit der Sekundogenitur leiten sie beide die Befugnis her, nach Gleichheit

[1] Archiv f. Litt.-Gesch. XIV. 2. 212.

[2] W. v. Humboldt berichtet: „Schiller versäumte nie zu jeder Arbeit Studien durch Lektüre zu machen". Briefw. zw. Sch. u. H. S. 17.

[3] Gymnasialprogramm von Stuttgart 1885.

mit den erſtgeborenen Brüdern zu ſtreben, deren Erbteil, ſelbſt deren Geliebte zu ſtehlen oder zu ertrotzen. Sie kennen keine Pietät, dafür Verleumdung und Verſtellung[1].

Wie abhängig Schiller von ſeiner Lektüre war, erhellt ferner aus ſeiner Diſſertation über den Zuſammenhang der tieriſchen Natur des Menſchen mit ſeiner geiſtigen. Weltrich hat in derſelben die Spuren von Shakeſpeare, Goethe, Haller, Gerſtenberg nachgewieſen. Wieder fehlt Leſſing. Bei der erwähnten Eigentümlichkeit des Dichters darf daraus gefolgert werden, daß er damals Leſſing noch nicht oder ohne Intereſſe geleſen hatte.

Um ſo ſchwerer fällt ins Gewicht, daß ſich Schiller, ſobald er die Stuttgarter Räume verlaſſen und ſeinen Beruf als Dramatiker erkannt hatte, dem tonangebenden Meiſter zugewandt hat. Nicht nur ſeine Aufſätze verraten die neue Lektüre, ſondern in der Vorrede zu Fiesko (1783) beruft er ſich ausdrücklich auf den Hamburgiſchen Dramaturgiſten, den er fortan nicht mehr aus den Augen verliert. Doch wäre es keineswegs zu empfehlen, den angegebenen Beziehungen am Faden der zeitlichen Folge nachzugehen; vielmehr verdient die Einteilung nach ſachlichen Gründen den Vorzug.

Mit geringeren Zeichen der Anerkennung ſei begonnen. Aus Leſſings Abhandlung „Wie die Alten den Tod gebildet“ gewannen die Zeitgenoſſen, wie Goethe freudig bekennt, die Überzeugung, daß der Tod von den Griechen als Bruder des Schlafes aufgefaßt und demgemäß von den frei ſchaffenden Künſtlern als die Fackel ſenkender Genius dargeſtellt wurde. Schiller preiſt in den „Göttern Griechenlands“ den alten Glauben, wo

„ein Kuß
Nahm das letzte Leben von der Lippe,
Seine Fackel ſenkt' ein Genius“.

Bekannt iſt auch das Diſtichon über den Genius mit der umgekehrten Fackel (Muſenalm. 1797):

„Lieblich ſieht er zwar aus mit ſeiner erloſchenen Fackel,
Aber, ihr Herren, der Tod iſt ſo äſthetiſch doch nicht“.

---

[1] Die weitere Zuſammenſtellung mit Jago verdient geringeren Glauben, man müßte ſonſt alle grundſätzlichen Böſewichte für Nachbildungen halten.

Lessing ging in jenem Aufsatz noch einen Schritt weiter: „Diejenige Religion, welche dem Menschen zuerst entdeckte, daß auch der natürliche Tod die Frucht und der Sold der Sünde sei, mußte die Schrecken des Todes unendlich vermehren. . . . . Den Tod für eine Strafe zu halten, das konnte ohne Offenbarung schlechterdings in keines Menschen Gedanken kommen, der nur seine Vernunft brauchte. Von dieser Seite wäre es also vermutlich unsere Religion, welche das alte heitere Bild des Todes aus den Grenzen der Kunst verdrungen hätte". Er giebt nachher den Künstlern den Rat, das scheußliche Gerippe wieder aufzugeben und dafür das Bild des Engels zu setzen, und schließt mit dem eindringlichen Satze: „Nur die mißverstandene Religion kann uns von dem Schönen entfernen, und es ist ein Beweis für die wahre, für die richtig verstandene wahre Religion, wenn sie uns überall auf das Schöne zurückbringt". In jener Strophe aus den Göttern Griechenlands rühmt Schiller aus der alten Zeit:

„Damals trat kein gräßliches Gerippe
Vor das Bett des Sterbenden".

Louise Millerin sagt: „Nur ein heulender Sünder konnte den Tod ein Gerippe schelten; er ist ein holder, niedlicher Knabe, blühend, wie sie den Liebesgott malen, aber so tückisch nicht" [1].

Wir dürfen sogar den Eindruck dieser Lessingschen Behauptung noch viel weiter suchen. Unser Dichter hat die Heiterkeit der griechischen Vorstellungen fest gehalten; ihm lachten die griechischen Tempel mit ihren heiteren Säulen. Wie der Mensch solchem Tode gelassen entgegensieht, so auch der Notwendigkeit:

„Mit dem Geschick in hoher Einigkeit,
Gelassen hingestützt auf Grazien und Musen,
Empfängt er das Geschoß, das ihn bedräut,
Mit freundlich dargebotnem Busen,
Vom sanften Bogen der Notwendigkeit".

So vertieft hat sich Schiller in diesen Gegensatz antik-heiterer und modern-düsterer Weltanschauung, daß er den griechischen Polytheismus oder Pantheismus auf Kosten des christlichen Monotheismus verherrlicht. Demselben Ideenkreise verdanken die

[1] Ähnlich urteilt der Pfarrer in Hermann und Dorothea IX. 46.

Götter Griechenlands und die Künstler größtenteils ihre Entstehung, wenn auch die Folgerungen, welche Schillers Phantasie zieht, von den Lessingschen Gedanken weitab liegen.

III.

Bedeutender als solche Einzelheiten muß die Einwirkung erachtet werden, welche der Laokoon auf die ganze Nachwelt ausübte. Wir wissen auch hierüber Goethes anerkennende Worte dahin auszulegen, daß die Hauptergebnisse der Schrift unter dem jüngeren Geschlechte Gemeingut waren. Das entbindet uns aber nicht der Pflicht, in Schiller selbst den Spuren der genauern Bekanntschaft nachzugehen. So hat denn schon die Statue an sich das größte Interesse Schillers erweckt. In den Aufsätzen über Anmut und Würde, 1793, und über das Pathetische, 1793, weist er auf die Laokoongruppe hin und nimmt auf den Lessing-Winckelmannschen Streit Rücksicht. Denn ihm ist „die Gruppe ungefähr ein Maß für das, was die bildende Kunst der Alten im Pathetischen zu leisten vermochte". In seinen Betrachtungen geht er von Kants Philosophie, der allgemeinen Ästhetik, der Lehre von der Vernunft aus, giebt eine Reihe von Definitionen und leitet das Besondere mit jenem berühmten Satze Winckelmanns ein: „Laokoon ist eine Statue im höchsten Schmerze, der die bewußte Stärke des Geistes gegen denselben zu sammeln sucht". Einen ganz ähnlichen Satz hatte Lessing an die Spitze seiner Untersuchungen gestellt: „So zeigt der Ausdruck in den Figuren bei allen Leidenschaften eine große und gesetzte Seele. Diese Seele schildert sich im Gesichte Laokoons". Die von Winckelmann für die Mäßigung des Schmerzes angegebene Ursache leugnet Lessing aus verschiedenen Gründen. Zuvörderst hielt der Grieche das Schreien für natürlich und nicht für schimpflich. „In ihren Empfindungen sind die Helden wahre Menschen." Das billigt Schiller, natürlich in anderem Gedankengange. „Nie schämt sich der Grieche", sagt er, „der Natur. Er läßt der Sinnlichkeit ihre vollen Rechte und ist dennoch sicher, daß er nie von ihr unterjocht werden wird. ... Der griechische Künstler, der einen Laokoon, eine Niobe, einen Philoktet darzustellen hat, weiß von keiner Prinzessin .... er hält sich nur an den Menschen. Deswegen wirft der weise

Bildhauer (auch Leſſing hat dies Attribut) die Bekleidung weg. ... Kleider ſind etwas Zufälliges ... und die Geſetze des Anſtandes oder des Bedürfniſſes ſind nicht die Geſetze der Kunſt" (Leſſings Worte lauten: Was hat die Kunſt mit der Not zu thun?). „Ebenſo entbindet der griechiſche Dichter", fährt Schiller fort, „ſeine Menſchen von dem ebenſo unnützen und ebenſo hinderlichen Zwang der Konvenienz ... die Helden ſind für alle Leiden empfindlich ... und Philoktet (auch ein Lieblingsbeiſpiel Leſſings) erfüllt die griechiſche Bühne mit ſeinen Klagen". Die Leſſingſchen Beiſpiele, aus dem Homer entnommen, ſind Venus und Mars. Mit denſelben Worten führt ſie Schiller an: „Der verwundete Mars ſchreit vor Schmerz ſo laut auf wie zehntauſend Mann, und die von einer Lanze geritzte Venus ſteigt weinend zum Olymp" [1].

Man ſollte hiernach vermuten, Schiller ſtimme mit Leſſing überein. Dies iſt aber nicht der Fall, er ſteht ſogar mehr auf Seiten Winckelmanns. Leſſings Grund für die Mäßigung der Wut iſt die Schönheit, Winckelmanns die Seelengröße, Schillers die Würde. Die Würde iſt dem letztern der Ausdruck in der Erſcheinung für diejenige Geiſtesfreiheit, welche die Triebe durch die moraliſche Kraft beherrſcht. Sie iſt es, mit der man beim heftigen Toben der unwillkürlichen Bewegungen die willkürlichen zügeln kann. Sie ſteht im Gegenſatz zur Grazie. Dieſe „kommt entgegen, die Würde aber hält die Natur in ihren Äußerungen zurück und gebietet den Zügen auch in der Todesangſt und in den bitterſten Leiden des Laokoon Ruhe". Inſofern dieſe Würde, der Ausdruck der erhabenen Geſinnung, Charakterſchönheit iſt, beabſichtigt Schiller vielleicht eine Ausgleichung zwiſchen den Gründen Winckelmanns und Leſſings. Mit welchem Glücke, braucht hier nicht erörtert zu werden.

In ähnlicher Weiſe giebt ſich Schiller über einen andern Grund Rechenſchaft, den Leſſing für die Mäßigung der Wut in Laokoons Geſicht anführt. Derſelbe vermißt nämlich bei der

---

[1] Vgl. Das Ideal und das Leben 15:

Wenn dort Priams Sohn der Schlangen
Sich wehrt mit namenloſem Schmerz,
Da empöre ſich der Menſch ...
Der Natur furchtbare Stimme ſiege.

höchsten Staffel einer Leidenschaft die Fruchtbarkeit für die Phantasie. Schiller verwirft die höchste Stufe ebenfalls, doch aus anderem Grunde. „Die erste Forderung an den Menschen," das hatte er zugegeben, „macht die Natur, aber die zweite die Vernunft, denn er ist ein moralisches Wesen", und daher stellt der Künstler neben der Natur auch den moralischen Widerstand gegen das Leiden dar. Die Darstellung der höchsten Staffel steht unter der Würde der Kunst. „Nicht durch die höchst lebendige Schilderung des Leidens erreicht man das Pathos; vielmehr ist der Widerstand gegen das Leiden pathetisch. Kein Affekt kann den absolut höchsten Grad erreichen, so lange die Intelligenz im Menschen noch einigen Widerstand leistet".

Dadurch kommt Schiller von selbst auf Vergil, denn wenn der Affekt im vernunftbegabten Menschen den höchsten Grad überhaupt nicht erreichen kann, so durfte auch der römische Dichter den Laokoon nicht so verzweifelt schildern. Schiller geht etwas leicht darüber weg. Vergil „habe sich darum nicht bei dem Gemütszustande des Laokoon verweilt, weil es nicht in in seinem Plane lag, denn die ganze Erzählung sei bloß Nebenwerk, und durch die Darstellung des Physischen werde für ihn genug erreicht, ohne daß wir in die Seele des Leidenden zu blicken brauchen". Lessing hatte sich genügen lassen, anzumerken, daß der Dichter zu viel andere Mittel besitze, uns für das Leiden zu erwärmen, als daß er die äußere Gestalt zu schildern brauchte. „Man kennt", fährt Schiller fort, „die Vergilsche Erzählung aus Lessings vortrefflichem Kommentar. Aber die Absicht, wozu Lessing sie gebrauchte, war bloß, die Grenzen der poetischen und malerischen Darstellung an diesem Beispiel deutlich zu machen". Schiller selbst entdeckt etwas mehr: Daß Laokoon gerade im Augenblick erfüllter Vaterpflicht getroffen wird, „entflammt unsere Teilnahme", und „er ist es gleichsam selbst, der sich aus freier Wahl dem Verderben hingiebt, und sein Tod wird eine Willenshandlung" [1].

Wie unzweifelhafte Wahrheiten wiederholt Schiller die Lessingschen Thesen vom Verhältnis der Malerei zur

[1] Hierin liegt, wie sich Danzel II. 80 ausdrückt, eine Art Ergänzung Lessings, doch hat der letztere das Motiv keineswegs übersehen.

Dichtung, daß „der bildende Künstler das Coexistierende, der Dichter das zeitlich Aufeinanderfolgende glücklich darstellen", ja daß der erstere die erhabene Handlung nur so wiedergeben könne, daß er sie (wie er sich ausdrückt) in eine erhabene Fassung verwandelt. Vergegenwärtigen wir uns, wie Schiller im Kampf mit dem Drachen das Ungeheuer nicht irgendwo beschreibt, sondern seine Nachahmung vor uns entstehen läßt: „Auf kurzen Flügeln wird die Last des langen Leibes aufgetürmet u. s. w.", so erkennen wir, daß der Dichter auch in der Ausführung dem besprochenen Gesetze Folge geleistet. Wenn sich aber für Lessing aus den im Prinzip scharf klingenden Regeln die Verwerfung der Landschaftdichtung ergab, und er das Ungenügende derselben an dem Beispiel von Hallers „Alpen" leicht genug nachweisen konnte, so mußte Schiller im Hinblick auf Matthissons Gedichte die ganze Gattung in Schutz nehmen. Danzel-Guhrauer sagt[1]: „Schiller hat, ohne im wesentlichen an dem von Lessing aufgestellten Kanon zu rütteln, auf die Berechtigung der Landschaftdichtung hingewiesen". Allerdings, aber ist diese Landschaftdichtung etwa die von Lessing abgewiesene? Man kann Hallers Alpen und selbst Kleists Frühling verfehlt nennen und doch nicht anstehen, die Landschaftsgemälde Matthissons, wo ganz abgesehen von den „musikalischen Effekten" „die Totalität der Natur zur lyrischen Empfindung" gebracht wird, bewundern. Und dabei rühmt Schiller, wie auch Danzel betont, daß Matthisson verstanden hat, „nicht sowohl zu repräsentieren, was ist, als was geschieht"; daß „er sich immer nur an denjenigen Teil seines Gegenstandes gehalten, der einer genetischen Darstellung fähig ist".

Gelegentlich darf noch auf eine Äußerung Schillers an Goethe[2] hingewiesen werden, woraus man das Interesse erkennt, welches die beiden Männer fortdauernd den Lessingschen Gedanken geschenkt. Er schreibt: „Es wäre jetzt der rechte Moment, daß die griechischen Kunstwerke von Seiten des Charakteristischen beleuchtet würden, denn allgemein herrscht noch immer der Winckelmannsche und Lessingische Begriff." Ferner: „Viele fehlen wieder auf eine andere Art, daß sie den Begriff der

[1] A. a. O. II. 61.

[2] Briefw. 7/7. 1797.

Schönheit viel zu sehr auf den Inhalt der Kunstwerke als auf die Behandlung beziehen, und so müssen sie freilich verlegen sein, wenn sie den Vaticanischen Apoll und ähnliche durch ihren Inhalt schon schöne Gestalten mit dem Laokoon, einem Faun oder andern peinlichen oder ignobeln Repräsentationen unter Einer Idee von Schönheit begreifen wollen." Dagegen äußert Goethe sieben Wochen später an Schiller: „Daß doch der gute bildende Künstler mit dem Poeten wetteifern will, da er doch eigentlich durch das, was er allein machen kann und zu machen hätte, den Dichter zur Verzweiflung bringen könnte." Schiller hat in der That in dem Aufsatz „An den Herausgeber der Propyläen" auf die Behandlung, nicht auf den Inhalt des Kunstwerks das Hauptgewicht gelegt.

Endlich findet sich noch in den „Gedanken über den Gebrauch des Gemeinen und Niedrigen in der Kunst," die Schiller 1802 schrieb, ein Zurückgehen auf Lessings Laokoon. „Einen gemeinen Geschmack," findet Schiller mit Lessing, „haben in der bildenden Kunst die niederländischen Maler, einen edlen und großen die Italiener, noch mehr die Griechen. Diese gingen immer auf das Ideal, verwarfen jeden gemeinen Zug und wählten auch keinen gemeinen Stoff." „Der alte Maler, der Künstler behandelte nur den großen Gegenstand, den schönen Gegenstand." (Laok.) Über das Häßliche urteilt Lessing im Laokoon XXIV: „Die Malerei befindet sich hier nicht völlig mit der Poesie in gleichem Falle. In der Poesie verliert die Häßlichkeit der Form, durch die Veränderung ihrer coexistierenden Teile in successive, ihre widrige Wirkung fast gänzlich. . . . In der Malerei hingegen hat die Häßlichkeit alle ihre Kräfte beisammen und wirkt nicht viel schwächer als in der Natur selbst." Klingen nicht Schillers Worte am Ende des angeführten Aufsatzes wie eine Erläuterung? Sie lauten: „Was dem Dichter erlaubt sein kann (bezüglich des Niedrigen), ist dem Maler nicht immer gestattet. Jener bringt seine Objekte bloß vor die Phantasie, dieser hingegen unmittelbar vor die Sinne. . . . . Wenn uns Homer seinen Ulyß in Bettlerlumpen aufführt, so kommt es auf uns an, wie weit wir uns dieses Bild ausmalen, und wie lange wir dabei verweilen wollen. . . . Wenn aber der Maler oder gar noch der Schauspieler den Ulyß dem Homer getreu

nachbilden wollte, so würden wir uns mit Widerwillen davon hinwegwenden. Hier haben wir die Stärke des Eindrucks nicht in unserer Gewalt."

Aus dem Dargelegten hat sich ergeben, daß unser Dichter in seinen Betrachtungen über die bildende Kunst und ihr Verhältnis zur Poesie mit Bewußtsein den Einflüssen Lessings folgte. Die erhaltenen Anregungen entwickelte er selbständig, indem er von Kant ausging. In Philosophenweise suchte er die Einheit und den Zusammenhang der Natur des Menschen als eines vernünftigen, freien, moralischen, ästhetischen Wesens zu erfassen. Gewiß gelangte er hierbei zu geistreichen Beobachtungen, z. B. zu einer lichtvollen Gegenüberstellung des Antiken und Modernen, der Naivetät und Sentimentalität, des Goetheschen und seines eignen Genies; aber die Kritik Lessings durfte sich größeren Erfolges rühmen: sie war zu unumstößlichen Ergebnissen gekommen, und ihre Sätze waren Regeln, denen der verständige Künstler vertrauensvoll folgen konnte.

IV.

Lessings Laokoon verbreitet sich auch über das Epos. Dahin ist ihm Schiller bis auf die kurzen Worte über Vergil nicht gefolgt. Derselbe hat sich über die Theorie dieser Gattung wenig geäußert, selbst seine Bemerkungen über Hermann und Dorothea berühren die Grenzen der Poesie und Malerei nicht. Wie ihm aber bei der Kritik Matthissons der Laokoon vorschwebte, ist schon angeführt. Sogar schon früher, bei der Rezension von Bürgers durchaus lyrischen Gedichten, glaubte er sich an Lessing anlehnen zu sollen: „Was Lessing irgendwo[1] dem Tragödiendichter zum Gesetz macht, keine Seltenheiten, keine streng individuellen Charaktere und Situationen darzustellen, gilt noch weit mehr von dem lyrischen."

Das lyrische Element geht ja bei L. überhaupt fast leer aus. Um so einschneidender sind seine dramatischen Thaten, und auf dem Gebiet der Dramatik die beiden Heroen vergleichend zu beobachten, muß einen besonderen Reiz gewähren. Dabei handelt es sich sowohl um eine Nachbildung als auch

[1] Dramat. Stück 30.

um die Anerkennung der Gesetze. Kein Zweifel, daß der Einfluß der Dramaturgie auf Schiller von weit größerer Bedeutung ist als derjenige der Dramen; doch mögen zunächst die Lessingschen Stücke betrachtet werden.

Fritz Jonas[1] führt einige Citate aus den damals von aller Welt gekannten Dramen an, z. B. Fiesko (III. 10): „Das Frauenzimmer ist nie so schön als im Schlafgewand", was einigermaßen an Appianis Worte erinnert, daß er Emilia „am liebsten ohne Schmuck sehen möchte, in den Locken, wie die Natur sie geschlagen". Aber solche Anklänge sind kaum beachtenswert. Von ungleich größerer Bedeutung dürfte eine Hinweisung auf das Verhältnis der Emilia Galotti zu Schillers Kabale und Liebe sein.

Das Schillersche Drama bringt man in Zusammenhang mit Heinrich von Gemmingens „Deutschem Hausvater". Hettner[2] sagt: „Trotz einiger guter Stücke war die Wirkung der meisten Götznachahmungen nicht günstig. Das roheste Spektakelwesen war unausbleiblich ... Lessing hatte den Klingklang von Aufzügen ... die Ungebärdigkeiten der Sprache ... mit Unwillen und Besorgnis gesehen[3]. Daher als fester und bewußter Gegensatz die entschlossene Rückkehr zu der scharf umgrenzten Kunstweise Lessings, zu welcher ja Goethe bereits im Clavigo zurückgekehrt war und zu welcher Schiller in Kabale und Liebe zurückkehrte. Führer der Bewegung war Gemmingens „Der deutsche Hausvater 1780". Hettner findet die Grundmotive dieser Familiendramen „durchaus übereinstimmend, nur daß, was Schiller zum Ernst der Tragödie gewendet, hier in der gemütlichen Lehrhaftigkeit des moralisierenden Rührstücks haften bleibt"[4], Nun ist der Inhalt des Hausvaters folgender: „Ein junger Graf liebt ein Bürgermädchen, die Tochter eines Malers, und verführt sie. Er wagt nicht sie zu heiraten, hauptsächlich weil er meint, sein Vater werde nimmer in eine Mißheirat willigen. Der alte Graf aber überzeugt sich von der Rechtschaffenheit des

[1] A. a. O.

[2] L. G. III. 1. 398.

[3] Hettner denkt an Lessings Worte über Gerstenberg, vgl. a. a, O. 109.

[4] Schon die Berl. Litt.- und Theaterzeitung beschuldigte Schiller, seine Charaktere von Gemmingen entlehnt zu haben.

Mädchens, überwindet die Standesvorurteile und billigt die Verbindung. Alles schwimmt in Freude und Seligkeit.“ Werden wir aber etwa in unseres Dichters geistige Werkstatt eingeführt, wenn wir wissen, daß ihm Gemmingen die Mißheirat als Grundmotiv geboten hat? Das Recht der Leidenschaft gegenüber den Standesvorurteilen hatte auch Rousseau in der Nouvelle Héloise verteidigt. Wenn ferner Palleske[1] sagt, daß Gemmingen Schiller „schwerlich mehr als einige Charakterschablonen bot“, so ist zwar wahr, daß die Charaktere schablonenhaft sind, aber nicht, daß sie Schiller entnommen. O. Schanzenbach erinnert daran, daß Gemmingens Stück nur eine Übersetzung oder Umarbeitung von Diderots „Hausvater“ sei, und fügt bei aller Neigung, französische Einflüsse zu finden, vorsichtig hinzu: das lasse sich nicht nachweisen. In der That, das Motiv lag zu nahe, und die Charaktere sind zu verschieden. Auf besserer Fährte ist Palleske, wenn er auf die Tendenz hinweist. Wenn er behauptet, das Schauspiel solle „der Natur, dem Jahrhundert den Spiegel, den Abdruck seiner Gestalt zeigen“, so spricht er allerdings das aus, was der junge Dramatiker sich als moralischen Endzweck der Bühne dachte, und Palleske hat auch recht darauf hinzuweisen, daß Louise Millerin gleichzeitig mit der Abhandlung erschien „Was kann eine gute stehende Schaubühne wirken?“ Es ist dies auch die Tendenz der Emilia. „Lessing verhüllte“, sagt Palleske, „allgemein bekannte Vorgänge in italienischer Tracht und griff eine Stufe höher. So grunddeutsch das Stück gedacht ist, so traf es doch nicht den dritten Stand. Hier tritt Schillers geniale That in ihr hellstes Licht“. Allein die Tendenz liegt außerhalb des künstlerischen Rahmens, und zwei Dramen sind noch immer ganz unabhängig von einander, wenn sie auch die nämliche Tendenz verfolgen. Palleske erklärt auch, daß Schiller ein größeres Vorbild in Lessings Emilia gefunden als im Hausvater, jedoch läßt er nicht erkennen, ob er mehr als die Tendenz dabei im Sinne gehabt. Dem gegenüber glaube ich bei aller Verschiedenheit der Stücke eine gewisse Nachbildung der Emilia in Kabale und Liebe zu finden.

Ähnlich ist zunächst und hauptsächlich die Zeichnung der

[1] A. a. O. I. 436.

Personen. Betrachten wir die von der Gefahr bedrohte Familie: Gatte, Gattin nebst ihrer einzigen Tochter. Der Vater Odoardo ist ein Mann von altrömischer Tugend. Nachdem er einmal die Gefahr erkannt, entschließt er sich kurz. Immer ernst, Feind der Schmeichelei, ist er argwöhnisch gegen die kupplerische Eitelkeit der Gattin. So bündig er sonst ist, so geht er in der zärtlichen Liebe für seine Emilia auf, sie rühmt er sogar dem Bräutigam. Nichtsdestoweniger höher als die Tochter Emilia steht ihm die unschuldige Emilia. Aus Furcht vor Verführung ist er ein Feind der städtischen Erziehung und des städtischen Umgangs; für die Rettung der Unschuld allein will er ein entsetzliches Opfer bringen. „Verdiente sie auch, was ich für sie thun wollte?" fragt er in herzzerreißendem Jammer.

Im Musikus Miller kehrt die rauhe Tugend wieder, die ihn nicht bloß zum Feinde aller Schurken macht, sondern in deren Übertreibung er keine Rücksicht auf Anstand nimmt, in Manieren und Reden ein Grobian. Auch er ist argwöhnisch gegen die kupplerische Eitelkeit seines Weibes. Nur mit der Tochter poltert er nicht, sondern erscheint ernst, zart, verschlossen. Sie liebt er mit unbeschreiblicher Zärtlichkeit, aber wieder noch mehr als sie die Unschuld, und für sie will er betteln gehn und anderes mehr.

Die Ähnlichkeit zwischen Claudia und der Millerin erkennt man auf den ersten Blick. Claudia liebt das geräuschvolle Stadtleben, die Nähe des Hofes, selbst die gefährlichen Vergnügungen. Sie freut sich der gnädigen Herablassung des Prinzen auf der Vegghia beim Kanzler Grimaldi. Die Eitelkeit verblendet sie, die Ermahnungen des Gatten begreift sie nicht, die Folgen eines Fehlers ahnt sie nicht, den Charakter des Prinzen durchschaut sie so wenig wie seine Absichten; sie fördert sogar die Annäherung und wird dadurch zur Kupplerin. Sie verschweigt die erste Begegnung[1], sie verhehlt die zweite[2], die sie erst[3] einräumt, nachdem sie erkannt, welch ein Bubenstück sie unterstützt hat[4]. Marinelli charakterisiert sie[5]: „Sie wird Augen machen ... Augen? Das möchte noch sein. Aber der Himmel sei unseren Ohren gnädig". Dann tröstet er sich: „Die beste Lunge erschöpft

[1] II. 2. [2] II. 6. [3] IV. 8. [4] III. 8. [5] III. 6.

ſich, ſogar eine weibliche. Sie hören alle auf zu ſchreien, wenn ſie nicht mehr können ... Wenn ich die Mütter recht kenne: ſo etwas von einer Schwiegermutter eines Prinzen zu ſein, ſchmeichelt den meiſten".

Die einfältigere Millerin hält die Zuneigung Ferdinands aus bloßer Eitelkeit für aufrichtig, will aber im Falle der Tändelei doch „die Präſenter, den Major nicht disguſchthüren, weil Sie des Päſidenten Sohn ſind". Sie möchte ſich ſelbſt noch vor dem Major putzen[1]. Sie hat die Sache gewußt, aber dem Muſikus keinen Wink gegeben. Da hat ſich, wie er ihr vorwirft, „was makeln, fiſchen laſſen, ſie hat noch Holz obendrein zugetragen. Nun möge ſie für ihren Kuppelpelz ſorgen".

Die Titelheldin hat Schiller freilich weiter ausgeſtaltet als Leſſing, auch hat er mit ſeiner altklugen Louiſe die Naivität Emiliens keineswegs erreicht, aber der Charakter iſt im allgemeinen feſtgehalten. Ein Grundzug iſt die Frömmigkeit. Sie hat, wie ſie ſagt, „am Hochzeitstage mehr als an jedem anderen Gnade zu erflehen, ihre Andacht müßte inniger, brünſtiger ſein"; ſie weiß, daß „dem Himmel ſündigen wollen ſchon ſündigen ſei". Sie wollte „ihren guten Engel bitten, ſie mit Taubheit zu ſchlagen". Dabei iſt ſie noch kindlich unſicher, jedem Einfluß nachgebend. Wie ſchnell läßt ſie ſich von der Mutter beſtimmen, dem Bräutigam die Begegnung mit dem Prinzen zu verheimlichen! Als Odoardo in Doſalo vermutet, ſie jammere und winſele, beruhigt ihn Claudia: „Nicht mehr. Das iſt vorbei, nach ihrer Art, die du kennſt. Ihrer erſten Eindrücke nicht mächtig, aber nach der geringſten Überlegung in alles ſich findend, auf alles gefaßt". Sie ſelbſt ſagt einmal[2]: „Ich hätte mich noch wohl anders dabei nehmen können". Sie iſt abergläubiſch, wird von einem dreimaligen Traum beunruhigt: „Steine verwandeln ſich in Perlen, und Perlen bedeuten Thränen". Doch wenn auch ihre ſittliche Unzuverläſſigkeit als die vielleicht vorübergehende Folge des jetzigen ausſchließlichen Einfluſſes der Mutter und der ſtädtiſchen Unterhaltungen betrachtet werden muß, im Grunde iſt ſie dem Vater ähnlich, entſchloſſen, tugendhaft, ſich bewußt, im Hauſe der Grimaldi der Verführung ausgeſetzt zu

---

[1] I. 3. [2] II 6.

ſein, namentlich den Lockungen des Prinzen. Andrerſeits das Laſter zu meiden, die Schlinge zu zerreißen, möchte ſie mit Nadel und Dolch verſuchen.

Treten dieſe Eigenſchaften, welche zu den notwendigen Erforderniſſen der Jugend und Schönheit als individualiſierende hinzukommen, nicht auch bei Louiſe hervor? „Sie iſt eben in der Meſſe," der Vater ſpricht einmal von ihrem Handvoll Chriſtentum. Faſt wörtlich wie Appiani zur Braut: „So recht, ich werde eine fromme Frau an Ihnen haben", ſagt Wurm: „Das freut mich, ich werd' einmal eine fromme chriſtliche Frau an ihr haben". Auch Louiſe klagt: „Ich bin eine ſchwere Sünderin ... ich habe keine Andacht mehr". Sie iſt entſchloſſen, bis zum Selbſtmord, nur vor der Verführung fürchtet ſie ſich und darum, in das Haus der Milford einzutreten: „Wer ſollte der Tochter des armen Geigers den Heldenmut zutrauen, mitten in die Peſt ſich zu werfen und doch dabei vor der Vergiftung zu ſchaudern?" Dabei läßt ſie ſich doch überliſten, verſchweigt etwas dem Liebhaber, wenn auch bloß, um den Vater zu retten, wie es Emilia gethan, um den Vater nicht zu kränken. Denn für den Vater hegen beide Mädchen eine innigere Verehrung als für die Mutter.

Vielleicht ergaben ſich die Gegenſätze in der Familie, der ſtrenge Vater, die eitle Mutter, die ſchwankende Tochter, von ſelbſt aus dem erſten Vorwurf. Aber die übrigen Perſonen waren gewiß in völliger Freiheit zu zeichnen. Und doch finden wir auch an ihnen Ähnlichkeiten, welche durchaus nicht notwendig waren. Ferdinand ſucht alles Glück in der Liebe, er will nur ein beſcheidenes Leben mit Liebe führen; kein Ehrgeiz regt ihn auf, der nicht ohne Verletzung fremder Intereſſen befriedigt werden konnte. So wollte Appiani auf den Gütern in Tirol, fern vom Prinzen, nur dem häuslichen Glücke leben. Im übrigen ernſt, wird Appiani dem Marinelli gegenüber witzig, wie Ferdinand im Geſpräch mit dem Kammerherrn.

Appiani tritt im Leſſingſchen Stücke zurück, dafür der Prinz in den Vordergrund. „Immer leicht, fröhlich, bei guter Laune will der geſtrenge Herr der Welt ſein," wie Orſina ſagt, Klagen kann er nicht hören. Gegen das Glück der Landeskinder iſt er gleichgültig. Dabei ſteht er unter dem Einfluſſe eines

selbstsüchtigen Schurken. Im Schillerschen Drama bleibt die Persönlichkeit des Herzogs völlig fern von der Bühne, nichtsdestoweniger ist er durch den Mund der Anderen genugsam gezeichnet. Er gilt nicht bloß als der schönste Mann, der feurigste Liebhaber, sondern auch als der witzigste Kopf in seinem Lande. Wie dem Gonzago steht ihm die Sinnenlust und die gegenwärtige Mätresse höher als das Blut der Unterthanen. Es ist nichts Großes an ihm, er beugt sich dem Einflusse charakterloser Minister.

Dieser Zug von Größe ist bei aller Verschiedenheit der Rollen, welche ihnen die Dichter zugewiesen haben, ein hervorstechendes Merkmal der beiden eifersüchtigen Frauen, der Orsina und der Milford[1]. Sie können es „von ihrem Ehrgeiz nicht erhalten, einer Dame am Hofe den Rang vor sich einzuräumen". Zur Erreichung ihrer Zwecke wollen sie „alle Minen springen lassen", die eine den Dolch anwenden, die andere Louise als Magd annehmen, denn beide haben das Bedürfnis nach wahrer Liebe. In dem Hang zu philosophierender Unterhaltung, in dem Sarkasmus ihrer Worte gleichen sie einander. Die Worte der Lady: „Seligkeit zerstören ist auch Seligkeit" könnte auch Orsina gesprochen haben.

Die Intrigue übernimmt bei Lessing Marinelli allein, der ja doch persönliche Gründe zur Beseitigung des Appiani hat, und er ist eine wahrhaft typisch gewordene Figur. Was der Helfershelfer Angelo leistet, konnte Schiller im deutschen Stücke um so weniger wiederholen, als er in Fiesko einen Mohren zu ähnlichem Zwecke gebraucht und scharf gezeichnet hatte. Aber in die Aufgabe Marinellis teilen sich der Sekretär Wurm und der Hofmarschall Kalb. Von ihrem Muster hat Wurm die Schurkerei, der Marschall die persönliche Furcht vor einem Duell, beide die widerliche Eigenschaft, sich durch Hülfleistung bei schlimmen Streichen ihren Herren unentbehrlich zu machen und in ihrer Stellung zu behaupten. Darum schiebt auch der Präsident die Schuld des Unglücks auf Wurm, wie sie Gonzago dem Marinelli auflädt.

Überhaupt bieten die Ausgänge eine gewisse Ähnlichkeit,

[1] Eckardt, Schillers Werke erläutert, Jena 1859, V. VI. macht hierauf und auf andere Einzelheiten aufmerksam, ohne die durchgängige Ähnlichkeit herauszufinden. S. 26.

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY

indem die Schuldigen die Unschuldigen überleben, und die Väter sich dem Gerichte überliefern. Damit will ich nicht behaupten, daß Schiller damals die theoretische Grundlage für Lessings Verfahren gebilligt habe, wie es nach dem Ausgange in Maria Stuart von seiner späteren Periode behauptet werden darf. Die Zeitgenossen nahmen an dem Schlusse des Stückes Anstoß, aber Lessing folgte damit nicht bloß dem Beispiel in Othello, wo Jago den Ort des Todes der Desdemona nicht entweihen darf, sondern auch der eignen Theorie, welche er schon vor der Dramaturgie durch den Mund der Emilia ausspricht: „Dieses Leben ist alles, was die Lasterhaften haben", womit er ausdrückt, daß die Erbärmlichen nicht härter bestraft werden können, als daß sie ein schimpfliches Leben voll bitterer Gewissensbisse führen müssen. Schiller hat dies weniger im Sinne gehabt, er läßt durchblicken, daß der Präsident und Wurm bald ein klägliches Ende nehmen werden.

Aus der Handlung des Stückes ist das geplante Duell zwischen Ferdinand und Kalb, zu welchem der erstere rasch entschlossen ist, der schnellen Herausforderung Appianis vergleichbar. Ein andrer gleicher Zug ist der, daß der Präsident wie der Prinz es bei der Gewaltthat keineswegs zum äußersten wollen kommen lassen. IV. 1 spricht der Prinz: „Wenn Sie mir vorausgesagt hätten, daß es dem Grafen das Leben kosten werde ... Nein, nein! ... er hätte sollen Spaß verstehen". So wollte es auch der Präsident von Wurm III. 1: „Doch — ernsthaft dürfte der Handel nicht werden".

Endlich darf auf einige auffällige Reminiszenzen hingewiesen werden, die um so merkwürdiger sind, als Schiller Sprache und Anschauungen absichtlich auf einem niedrigeren Niveau hält. Es ist doch recht seltsam, wenn der Gedanke aus der Em. I. 4 „daß man den Künstler dann erst recht lobt, wenn man über sein Werk sein Lob vergißt", in Kabale und Liebe folgendermaßen wiederkehrt I. 3: „Wenn wir ihn über dem Gemälde vernachlässigen, findet sich ja der Künstler am feinsten gelobt". — Nicht gleichgültig scheint es, wenn Emilia statt des Dolches, den der Vater ihr vorenthält, zur Haarnadel greifen will, und in gleicher Weise Miller der Tochter erklärt[1]:

[1] V. 1.

„Ich kann dir die Messer nehmen, du kannst dich mit einer Stricknadel töten". Noch überzeugender wirkt die Zusammenstellung der Ausdrücke, mit denen Odoardo die Tochter[1] und Ferdinand Louise[2] bewundert. Lessing sagt: „Das Weib wollte die Natur zu ihrem Meisterstücke machen. Aber sie vergriff sich im Thon ..." Schiller: „Als wäre die Welt nur entstanden, den Schöpfer für dieses Meisterstück in Laune zu setzen. Und nur in der Seele sollte sich Gott vergriffen haben?" — Man vergleiche noch Folgendes. Odoardo denkt in seinem Selbstgespräch an Appiani[3]: „Deine Sache wird ein ganz andrer zu seiner machen. Genug für mich, wenn dein Mörder die Frucht seines Verbrechens nicht genießt ... In jedem Traume führe der blutige Bräutigam ihm die Braut vor das Bette u.s.w." Ferdinand führt den Präsidenten zu Louisens Leiche mit den Worten[4]: „Hier, Barbar! Weide dich an der entsetzlichen Frucht deines Witzes ... Eine Gestalt wie diese ziehe den Vorhang von deinem Bette, wenn du schläfst, und gebe dir ihre eiskalte Hand".

Zum Schlusse dieses Abschnittes sei auf zweierlei hingewiesen. Eine Schillersche Verarbeitung bleibt selbständig, wenn auch noch so viele Anregungen anderswo nachgewiesen werden können. Handelt es sich doch in Emilia um den traurigen Ausgang eines von einem leichtsinnigen Prinzen zum Behuf der Verführung angeknüpften Verhältnisses mit einem Edelfräulein, in der Millerin aber wird der traurige Ausgang einer wahren Liebe zwischen Personen verschiedenen Standes durch diejenigen herbeigeführt, denen die Ehe aus persönlichen und Standesrücksichten zuwider ist[5].

Eine zweite Bemerkung ist diese: Goethe berichtet XLV. 32, daß Schiller gegen Lessings Arbeiten ein ganz besonderes Verhältnis hatte; er liebte sie eigentlich nicht, ja Emilia Galotti war ihm zuwider". Diese Äußerung Goethes bedarf der Erörterung. In den ersten Jahren des 9. Jahrzehnts weist

---

[1] V. 7. [2] V. 7. [3] V. 2. [4] V. 8.

[5] Vgl. Lessing, Hamb. Dram. St. 73 über die Beschuldigung des Plagiums: Die meisten werden in dem Faden die Flocke nicht erkennen, woraus er gesponnen ist ... die wenigen ... wissen, daß ein Goldkorn so künstlich kann getrieben sein, daß der Wert der Form den Wert der Materie weit übertrifft.

Schiller gern auf Lessing hin, auf die Sara Sampson und die Emilia. Beispielsweise im Aufsatz über das gegenwärtige deutsche Theater, 1782, zweifelt er, ob durch das Schicksal der Sara Sampson geschreckt, weniger Mädchen verführt werden, und daß eine gute Darstellerin der Emilia auch tugendhaft bleibe. Oder er räumt den mächtigen Eindruck der Dramen auf die Zuschauer ein: „Wenn Odoardo den Stahl noch dampfend von dem Blute des geopferten Kindes zu den Füßen des fürstlichen Sünders wirft, ... welcher Fürst giebt dem Vater seine geschändete Tochter wieder? Glücklich genug, wenn euer Spiel sein getroffenes Herz unter dem Ordensbande zwei- oder dreimal stärker schüttelt". Oder 1784: „Noch ehe uns Nathan der Jude und Saladin der Sarazene beschämten und die göttliche Lehre uns predigten, daß Ergebenheit in Gott von unserm Wähnen über Gott so gar nicht abhängig sind ... pflanzte die Schaubühne Menschlichkeit und Sanftmut in unser Herz". Gleichwohl ging eben aus der sorgfältigen Beschäftigung Schillers mit der Emilia die ablehnende Haltung hervor. Schon 1783 äußert sich diese Gesinnung in einem Briefe an Reinwald: „Der Dichter muß weniger der Maler seines Helden — er muß dessen Mädchen, dessen Busenfreund sein. Darum rührte mich Julius von Tarent mehr als Lessings Emilia, wenn gleich Lessing ungleich besser als Leisewitz beobachtet. Er war der Aufseher seiner Helden, aber Leisewitz war ihr Freund". Mit Recht erklärt Palleske, daß diese Bemerkung auf Nathan nicht zutrifft. Aber wenn wir den ganzen Menschen Lessing mit den Idealen vergleichen, die er in den Dramen gezeichnet, paßt etwa die Bemerkung dann besser? Sind nicht Tellheim und Saladin Gemälde von Freundeshand? Schiller wollte jedoch, daß der Dichter nicht Aufseher, sondern lediglich Freund seiner Helden sei. Bei diesem Urteil über Lessing verblieb er, und wir haben von ihm über die Genialität des Dramatikers Lessing keinen Ausdruck, wie den von Goethe. Wohl verstehen wir nun, wenn er in dem berühmten Aufsatz über die naive und sentimentalische Dichtung, 1795, wo der mit neuem Dichtermute Beseelte in kühnem Selbstbewußtsein die Berechtigung der sentimentalen Dichtung, sein eignes modernes Genie, verteidigt, mehrmals tadelnde Seitenblicke auf Lessing wirft. „Der Komödiendichter", sagt er bei Erwähnung der

Gefahren der naiven Poesie, „der Komödiendichter, dessen Genie sich am meisten von dem wirklichen Leben nährt, ist eben daher auch am meisten der Plattheit ausgesetzt ... Aristophanes, Plautus, Shakespeare, Vega, Molière, Goldoni, Gellert, Lessing selbst, wenn ich ihn anders hier nennen darf, Lessing, der gebildete Zögling der Kritik und ein so wachsamer Richter seiner selbst — wie büßen sie nicht alle mehr oder weniger den geistlosen Charakter der Natur, die sie zum Stoffe ihrer Satyre wählten!" Ebenda die Unsicherheit des Gefühls für das Naive hervorhebend, erinnert er an Molières Rat, es auf das Urteil der Magd ankommen zu lassen, und fügt höhnisch hinzu: „Ich wollte nicht raten, daß mit den Klopstockschen Oden, mit den schönsten Stellen im Messias, im verlorenen Paradies, in Nathan dem Weisen eine ähnliche Probe angestellt würde". Noch energischer spricht er sich an einer weiteren Stelle aus: „Der Tragödiendichter behandelt seinen Gegenstand immer praktisch, auch wenn er, wie Lessing in seinem Nathan, die Grille hätte, einen theoretischen Stoff zu bearbeiten. ... Das Forum, vor welches der Dichter seinen Gegenstand nimmt, macht denselben tragisch. ... Der Tragiker muß immer das Herz interessieren ... seine Kunst durch beständige Erregung zeigen, und diese Kunst ist natürlich um so größer, je mehr der Gegenstand des Tragikers abstrakter Natur ist, und der des Komikers sich zum Pathetischen neigt." Hierzu macht er selbst die Anmerkung: „Im Nathan ist dieses nicht geschehen, hier hat die frostige Natur des Stoffes das ganze Kunstwerk erkältet. Aber Lessing wußte selbst, daß er kein Trauerspiel schrieb, und vergaß nur, menschlicher Weise, in seiner eigenen Angelegenheit die in der Dramaturgie aufgestellte Lehre, daß der Dichter nicht befugt sei, die tragische Form zu einem andern als tragischen Zweck anzuwenden. Ohne sehr wesentliche Veränderungen würde es kaum möglich gewesen sein, dieses dramatische Gedicht in eine gute Tragödie umzuschaffen; aber mit bloß zufälligen Veränderungen möchte es eine gute Komödie abgegeben haben. Dem letzteren Zwecke nämlich hätte das Pathetische, dem ersteren das Räsonnement aufgeopfert werden müssen, und es ist keine Frage, auf welchem von beiden die Schönheit dieses Gedichtes am meisten beruht."

Art. 10. Die Kosten dieser Arbeiten werden durch Beiträge der Interessenten aufgebracht. Diese Beiträge werden durch Verfügung des Amtsvorstehers festgesetzt, welcher dabei die Grundsätze zu beobachten hat, die für die Festsetzung der Beiträge zu den Kosten der Gemeindewege gelten. Die Beiträge werden durch Verfügung des Amtsvorstehers eingezogen und an die Kasse des Amtsverbandes abgeführt.

Art. 11. Die Bestimmungen dieses Gesetzes treten mit dem 1. April 1904 in Kraft.

Gesetz, betreffend die Anlage von Landgräben und Wasserläufen.

Vom 1. April 1904.

Art. 1. Wer Landgräben oder Wasserläufe anlegen will, hat dies dem Amtsvorsteher anzuzeigen. Dieser kann die Anlage untersagen, wenn sie nach seinem Ermessen mit Nachteil für die Nachbarn oder für die Gemeinde verbunden ist.

Art. 2. Wer Landgräben oder Wasserläufe anlegt, ist verpflichtet, sie in solcher Weise zu unterhalten, daß sie ihren Zweck erfüllen und daß durch sie weder Nachbarn noch Gemeinde Nachteil erleiden.

Art. 3. Wer Landgräben oder Wasserläufe anlegt, ist verpflichtet, sie in solcher Weise zu unterhalten, daß sie ihren Zweck erfüllen und daß durch sie weder Nachbarn noch Gemeinde Nachteil erleiden.

Roßmäßler eine Reform des Naturgeschichtsunterrichts in seiner bei Friedrich Brandstetter in Leipzig erschienenen Schrift: „Der naturgeschichtliche Unterricht. Gedanken und Vorschläge zu einer Umgestaltung desselben." Den größten Einfluß auf die Reformbewegung übte jedoch Friedrich Junge aus durch sein Buch: „Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft" Kiel, Lipsius u. Tischer. 1885. Von den fast gleichzeitig mit diesem bedeutenden Werke über den fraglichen Gegenstand erschienenen zahlreichen anderen Veröffentlichungen erwähne ich: Kräpelin: Über den Unterricht in den beschreibenden Naturwissenschaften, ferner Rein, Pickel und Scheller: Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen und Kießling und Pfalz: Methodisches Handbuch für den Unterricht in der Naturgeschichte. Die durch die eben genannten Schriften hervorgerufene Bewegung griff schnell um sich, erfaßte immer weitere Kreise und ist bereits in verschiedenen kleineren Lehrervereinigungen sowohl als in größeren Versammlungen Gegenstand der Beratung gewesen. In der Voraussetzung, daß eine Besprechung dieser wichtigen Frage auch vielen Lehrern unseres Heimatlandes willkommen sein werde, hat mich der verehrl. Vorstand der Reußischen Lehrerversammlung beauftragt, ein Referat über diese Angelegenheit zu übernehmen. Dieser Aufforderung nachkommend, stelle ich als Thema meines Vortrages auf:

Die Reformbewegung auf dem Gebiete des naturgeschichtlichen Unterrichts.

Zunächst gebe ich einen kurzen **Überblick über die Entwicklung und den Stand der bisherigen Methode,**

sodann will ich die Frage beantworten: **Wie gestaltet sich der Naturgeschichtsunterricht nach den Forderungen der Reformfreunde?**

und schließlich werde ich meine **Stellung zu den Forderungen** der neueren Methodiker kennzeichnen.

Eine kurze Übersicht über die Entwicklung und den Stand der bisherigen Methode halte ich für notwendig zum besseren Verständnis der Reformbestrebungen und zur Klarlegung der Ursachen, welche diese Bestrebungen veranlaßt haben.

Die Naturgeschichte hat als selbständiger Unterrichtszweig erst in den letzten Jahrzehnten das Heimatsrecht in der Volksschule erlangt. Früher wurden höchstens einzelne naturgeschichtliche Belehrungen an das Lesen der betreffenden Abschnitte des Lesebuchs angeknüpft; von Anschauungsmitteln war in den meisten Schulen keine Spur vorhanden. Dieses Lehrverfahren war zwar sehr bequem für den Lehrer, aber wenig nutzbringend für den Schüler. — Bereits im ersten Drittel unseres Jahrhunderts versuchten hervorragende Pädagogen, wie Zerrenner, Harnisch, Dinter, Denzel u. A. die sogenannte Lese-Methode zu verdrängen und einen geordneten, methodischen Naturgeschichtsunterricht einzuführen. Sie vermehrten und ordneten den Unterrichtsstoff, betonten das Prinzip der Anschaulichkeit und verlangten, daß die Naturkunde als neuer Unterrichtsgegenstand dem Lehrplan eingefügt werde. Ihre Bemühungen bewirkten jedoch nicht die gewünschte Änderung der Praxis, weil den Lehrern keine auf grund der theoretischen Neuerungen bearbeitete Lehrbücher und Leitfäden geboten wurden. Weit größeren Einfluß als die genannten Männer übte Lüben auf die Verbesserung des naturgeschichtlichen Unterrichts aus. Durch seine segensreiche Lehrthätigkeit als Schul- und Seminardirektor, noch mehr aber durch Veröffentlichung naturgeschichtlicher Abhandlungen in größeren Zeitschriften, besonders in den „Rheinischen Blättern" und im „Pädagogischen Jahresbericht", und durch Herausgabe gediegener naturkundlicher Werke wurde seine Methode bald in ganz Deutschland bekannt. Obgleich dieselbe ziemlich allgemeine Anerkennung und Zustimmung fand, ging ihre Einführung in die Schulen doch nur langsam von statten. Die Verdrängung der bisherigen „Lese-Methode" erforderte besonders deshalb viel Zeit und Anstrengung, weil dieselbe durch die drei preußischen Regulative 1854 die behördliche Bestätigung erhalten hatte und weil sie an die wissenschaftliche Ausbildung und an das Lehrgeschick der Lehrer nur geringe Anforderung stellt. Erst nach dem Erscheinen der „Allgemeinen Bestimmungen" 1872, welche die Anwendung der Lese-Methode untersagten und dem Naturgeschichtsunterrichte in allen Schulen des Landes besondere Stunden einräumten, konnte die Lübensche Methode in der Praxis zur Herrschaft gelangen.

Das Ziel des naturhiſtoriſchen Unterrichts erblickt Lüben in erſter Linie in der Erkenntnis des Lebens, der Kräfte und der Einheit, die ſich in den Naturreichen offenbart, dann in der Bildung des Anſchauungsvermögens und des kindlichen Gemüts und endlich auch in dem Nutzen, der dem leiblichen Wohlergehen aus der Naturkenntnis erwächſt. (Pädagogiſcher Jahresbericht XIV, 447.)

Den Unterrichtsſtoff verteilte er auf vier Jahreskurſe. „Jeder derſelben bildet, da er alle drei Naturreiche umfaßt, ein geſchloſſenes Ganzes und wird durch die folgenden erweitert. In den beiden erſten Kurſen werden nur ſolche Naturkörper betrachtet, welche ſich in der nächſten Umgebung des Kindes befinden, leicht zur Anſchauung gebracht und von dem Kinde ohne große Schwierigkeit aufgefaßt werden können. Der Unterricht beginnt in allen drei Reichen mit dem Betrachten und Beſchreiben wirklicher Naturkörper, nicht mit einer allgemeinen Organographie oder Technologie. Dieſe iſt vielmehr ein Ergebnis des fortſchreitenden Unterrichts.

Auf der erſten Stufe werden nur Einzeldinge beſprochen und zwar werden nur die augenfälligeren Merkmale derſelben berückſichtigt. Der innere Bau der Tiere und Pflanzen bleibt ganz unbeachtet. — Im zweiten Kurſus werden ſtets zwei bis drei Arten einer Gattung zugleich betrachtet, mit einander verglichen und von einander unterſchieden. Durch dieſes Verfahren werden die Kinder im Laufe eines Jahres vollſtändig mit zwei wichtigen ſyſtematiſchen Einheiten bekannt gemacht: mit der Art und mit der Gattung. Außerdem lernen ſie am Schluß des Kurſus kennen: aus dem Tierreiche die meiſten Ordnungen der erſten neun Klaſſen des Cuvierſchen Syſtems, aus dem Pflanzenreiche das Linnéſche Syſtem und die beiden erſten Klaſſen und Unterklaſſen des natürlichen Syſtems und aus dem Mineralreiche die einfacheren Kryſtallformen und Kryſtallſyſteme. — Der dritte Kurſus macht die Schüler mit den natürlichen Familien aller Klaſſen der drei Naturreiche bekannt, bringt die vollſtändige Syſtematik und leitet zum eignen Beſtimmen der Naturkörper an. Der vierte Kurſus lehrt den inneren Bau und die Verrichtung der Organe des Menſchen, der Tiere und der Pflanzen, ſowie

die Seelenthätigkeit der beiden ersteren und die chemische Zusammensetzung der Mineralien kennen."

Daß Lüben auf die Systemkunde das Hauptgewicht beim Unterricht legte, hatte zwei Ursachen. Erstens hielt er, der Ansicht Cuviers beistimmend, den allmählichen Aufbau des Systems für ganz besonders geeignet zur Geistesgymnastik; durch Beschreiben, Vergleichen und Gruppieren glaubte er den Zweck des Unterrichts, Schärfung der Sinne und Bildung des Verstandes, am sichersten zu erreichen. Der andere Grund ist in dem damaligen Standpunkte der Naturwissenschaft zu suchen, welche sich hauptsächlich mit Naturbeschreibung und Aufstellung neuer oder Verbesserung älterer Systeme beschäftigte. Seit dem Entstehen der Lübenschen Methode ist fast ein halbes Jahrhundert verflossen, und während dieses langen Zeitraumes haben alle Zweige der Naturwissenschaft einen gewaltigen Ausbau erfahren.

Die Naturforscher unserer Zeit berücksichtigen weniger das Aeußere der Naturkörper, die Formenverhältnisse, sondern sie sind, nachdem die Fragen Was und Wie ihre Erledigung gefunden haben, der Beantwortung der Frage Warum näher getreten; sie suchen, ausgerüstet mit neuen und vollkommeneren Instrumenten und unter Zuhilfenahme des Experimentes, in das Innere der Körper einzudringen, nicht allein um den inneren Bau festzustellen, sondern auch um das Entstehen und die Weiterentwicklung des Ganzen wie der Teile bis zur Vollendung und bis zum Zerfall zu verfolgen, bei lebendigen Geschöpfen die Lebensvorgänge mit ihren Ursachen und Gesetzen zu beobachten. Der Hauptsache nach ist die Wissenschaft aus der Naturbeschreibung wieder zu dem geworden, was ihr Name besagt, zur Naturgeschichte. — Morphologie und Physiologie, Anatomie und vor allem Entwicklungsgeschichte — das sind die Gebiete, auf welchen sich gegenwärtig die Forscher bewegen.[1]"

Die Verfasser der meisten seit 1872 erschienenen methodischen Lehrbücher und Leitfäden und mit ihnen die Lehrer, die nach den Anweisungen der ersteren Naturgeschichte erteilen, sind

[1] Kehr, Geschichte der Methodik von Helm, S. 249.

jedoch auf Lübens Standpunkte stehen geblieben. Anstatt Naturgeschichte zu lehren, beschäftigen sie sich mit Naturbeschreibung. Die äußere Form gilt ihnen als Hauptsache. Ein Tier nach dem andern wird von der Schnauze bis zur Schwanzspitze, eine Pflanze nach der andern wird von der Wurzel bis zur Blüte aufs genaueste beschrieben. Den ausführlichen Beschreibungen der Formen werden noch Bemerkungen über Standort, Nutzen und Schaden des betreffenden Naturkörpers hinzugefügt und schließlich erfolgt die Vergleichung desselben mit einer oder mit mehreren verwandten Arten und die Einordnung in das System. Es ist nicht zu leugnen, daß die meisten Anhänger der Lübenschen Schule die Organographie und Systemkunde zu sehr in den Vordergrund stellen, daß sie auf das formale Princip, die Verstandesbildung, das Hauptgewicht legen, die Pflege der ethischen und ästhetischen Interessen jedoch vernachlässigen. — Die Vertreter der Reformbewegung machen deshalb einem solchen Unterricht wohl mit Recht den Vorwurf, daß er weder den Forderungen der Pädagogik, noch dem Standpunkte der Naturwissenschaft entspreche. Von den vielen tadelnden Urteilen führe ich nur dasjenige Roßmäßlers an: „Der jetzt die Regel bildende naturgeschichtliche Unterricht ist nicht imstande, in dem Schüler ein für sein ganzes Leben nachhaltiges Bedürfnis und Verständnis für einen freudevollen Verkehr mit der Natur zu gründen". Wohl haben einige Verfasser der in den letzten Jahren erschienenen, nach Lübens Grundsätzen bearbeiteten Lehrbücher die gerügten Mängel zu beseitigen gesucht, indem sie der sinnigen Naturbetrachtung und auch den wichtigsten Gesetzen und Erscheinungen des Tier- und Pflanzenlebens größere Beachtung schenkten; allein Junge hält diese Verbesserungen der Lübenschen Methode nicht für hinreichend; er nennt sie nur Versuche, Rokokkowesen in moderne Form zu kleiden. In seiner Schrift: „Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft" hat er die Principien, nach welchen er den Unterricht in der Naturgeschichte erteilt wissen will, aufgestellt und begründet und die praktische Anwendung derselben an einem ausführlich bearbeiteten Beispiele gezeigt. Ganz übereinstimmende Ansichten entwickelt der Seminarlehrer Scheller-Eisenach in verschiedenen, in den „Deutschen Blättern für erziehenden

Unterricht" enthaltenen Abhandlungen und im „Vierten Schuljahr".

Hiermit komme ich zum 2. Teile meines Vortrages, zur Beantwortung der Frage:

„Wie soll sich der naturgeschichtliche Unterricht nach den Forderungen der neueren Methodiker gestalten?"

Die Reformvorschläge erstrecken sich auf drei Punkte: auf das Unterrichtsziel, auf Auswahl und Anordnung des Unterrichtsstoffes und auf das Lehrverfahren.

Die Zielangaben der Reformfreunde sind zwar in verschiedener Weise formuliert; sie haben aber alle denselben Grundgedanken und stützen sich sämtlich auf Alexander von Humboldts Forderung: „die Erscheinung der körperlichen Dinge in ihrem Zusammenhang und die Natur als ein durch innere Kräfte bewegtes und belebtes Ganzes zu erfassen". Roßmäßler[1] stellt dem naturgeschichtlichen Unterrichte die Aufgabe, daß er in dem Schüler das freudige Bewußtsein der irdischen Heimatsangehörigkeit erwecke und belebe und ihm zu einer klaren, edel menschlichen Anschauung verhelfe. Kräpelin[2] findet ebenfalls den Hauptwert der Naturwissenschaften in der Ausbildung eines begründeten Urteils über die Stellung des Menschen zum Universum; er fordert, daß der naturkundliche Unterricht die Erkenntnis anbahne und zu immer größerer Klarheit in dem Schüler entwickle, daß das Universum nicht ein unentwirrbares Chaos, sondern ein einziges, wohlgeordnetes, exakt in einander greifendes, von unwandelbaren Gesetzen regiertes, im steten Wirken und Schaffen befindliches Getriebe ist".

Junge (Dorfteich, S. 8) faßt in Übereinstimmung mit Scheller das Ziel in die Worte: „Es ist ein klares, gemütvolles Verständnis des einheitlichen Lebens in der Natur anzustreben".

---

[1] Roßmäßler, E. A., Der naturgeschichtliche Unterricht. Gedanken und Vorschläge zu einer Umgestaltung desselben.

[2] Kräpelin, Dr. C., Über den Unterricht in den beschreibenden Naturwissenschaften. (Pädag. Zeitfragen von Dr. E. Pfalz, I. 3. Heft.)

Kießling und Pfalz bezeichnen das Unterrichtsziel in ähnlicher Weise. Im Vorwort zu ihrem methodischen Handbuche sagen sie: „Es kommt uns nach A. von Humboldts Vorgange darauf an, die Erkenntnis zu vermitteln, daß die Erde ein wohlgeordnetes Ganze ist, dessen einzelne Glieder sich gegenseitig bedingen, und zwar in der Weise, daß auch das Kleinste für das Bestehen des Ganzen eine gewisse Bedeutung hat; daß ferner auch der Mensch, und zwar mehr als alle übrigen Wesen, durch tausend und aber tausend Fäden mit der Natur in Beziehung steht, und zwar so, daß er, obwohl er in Folge seiner höheren Intelligenz in ganz hervorragender Weise auf dieselbe einzuwirken vermag, doch nicht über dem Ganzen thront, sondern als ein Glied desselben von ihm abhängig ist. Wenn der Mensch diese Anschauung gewinnt, wird er nicht in engherziger, egoistischer Weise nur dem in der Natur Beachtung schenken, was ihm direkt nützt oder schadet, sondern er wird auch für das Unscheinbare Teilnahme empfinden lernen. Es wird dies zur Folge haben, daß ihm die Natur einerseits immer mehr ihre Schätze erschließt und ihm dadurch neue Stützen seiner Existenz darbietet, daß sie ihn aber außerdem auch einen immer tieferen Blick in ihre wunderbare Schönheit und Großartigkeit thun läßt, so daß sich in ihm eine Liebe zur Natur entwickeln kann, welche hebend und befestigend auf die Entwicklung seines sittlichen Charakters einwirkt".

Welche Mittel wenden die Reformfreunde an, um das eben bezeichnete Ziel zu erreichen? Die Beantwortung dieser Frage führt uns auf die Verwendung des Unterrichtsstoffes.

Mit Lübens Grundsätzen, daß der Unterricht von der Anschauung ausgehen und die Kenntnis der Heimat in den Vordergrund gestellt werden müsse ꝛc., ist Junge völlig einverstanden; aber mit Entschiedenheit tadelt er, daß sich Lüben bei Auswahl und Behandlung des Lehrstoffes vorzugsweise von der Rücksicht auf die Systematik leiten ließ und dadurch die Systemkunde zum Ziel- und Ausgangspunkte des Unterrichts machte. Er sagt hierüber in seinem „Dorfteiche": „Mit Rücksicht auf das Wesen der Volksschule kann die Kenntnis des Systems das Ziel des naturgeschichtlichen Unterrichtes nicht sein. Die Volksschule ist eine Anstalt für allgemeine, aber nicht für wissenschaftliche Bil-

dung; dagegen das System ist ein wissenschaftlicher Apparat, der für die Volksschule nicht Selbstzweck sein kann. Die Wissenschaft kann des Systems nicht entraten; auch für uns Lehrer ist Systemkunde durchaus nötig. Die Volksschule aber hat mit der Wissenschaft als solcher nichts zu schaffen. Nur die Resultate der Wissenschaft, populär erläutert und begründet, gehören in die Volksschule, — für das Volk. Das System ist ein Produkt menschlicher Logik, aber nicht Naturkunde. Das System kennt nur Begriffe, die Natur aber hat nur Einzelwesen. Wird die Systemkunde zu sehr in den Vordergrund gestellt, so kann das Kind nicht zum Bewußtsein der Einheit der Natur kommen, weil die Masse des herbeigezogenen Stoffes dem Kinde eine Übersicht nicht gestattet, und weil zu Gunsten einer logischen Einheit das Natürlichzusammengehörige auseinandergerissen wird. Es wird das Wesen aus seiner Umgebung, von der es beeinflußt wird und die es selbst beeinflußt; es wird das Organ von seiner Thätigkeit, das Glied vom Ganzen im Unterrichte abgelöst; auch ist bei systematischer Zergliederung Erkenntnis des Lebens nicht möglich."

Ferner macht Junge dem „systematischen" Unterrichte den Vorwurf, daß er zu viel Wert auf die bloße Formenkenntnis lege und zur oberflächlichen Betrachtung der Naturkörper verleite; denn um eine relative Vollständigkeit des Systems zu erreichen, sei es notwendig, die Schüler mit möglichst vielen Naturobjekten bekannt zu machen.

Wenn Junge die Systematik als Mittelpunkt des Unterrichts verwirft, so will er sie damit jedoch nicht als etwas ganz Unbrauchbares und Überflüssiges aus der Schule entfernt wissen. Er weiß sehr wohl, daß die Schüler, nachdem sie eine größere Anzahl von Naturkörpern kennen gelernt haben, eines ordnenden Prinzips bedürfen; deshalb leitet er selbst nach dem im „Dorfteiche" enthaltenen Lehrplane die Kinder zum Gruppieren der betrachteten Naturkörper an. Im vierten Schuljahre läßt er z. B. die Tiere nach ihrem Aufenthalt einteilen in Land-, Wasser- und Lufttiere. In den späteren Schuljahren verwendet er das von der Wissenschaft eingeführte allgemein gültige System. Die Pflanzen läßt er nicht nach dem Linnéschen Systeme, sondern nach dem natürlichen System oder auch nach anderen sich bei

der Behandlung ergebenden Gesichtspunkten ordnen. Er betrachtet also die Systemkunde nicht als Selbstzweck, sondern nur als Mittel zum Zweck. —

Welchen Ersatz bietet uns aber Junge für die von ihm als Grundlage des Unterrichts verworfene Systemkunde?

Um das Ziel zu erreichen: „die Schüler in ein klares, gemütvolles Verständnis des einheitlichen Lebens in der Natur" einzuführen, erhebt er (neben der Morphologie) die Biologie zum Hauptgegenstand des Unterrichts. Er macht die Schüler bekannt mit den Lebenserscheinungen in Tier und Pflanze, mit dem Wachsen und Gedeihen, Entstehen und Vergehen der Lebewesen und mit den innigen Beziehungen, welche Tier und Pflanze, Organisches und Unorganisches mit unauflöslichen Banden verknüpfen. Die Beachtung der biologischen Gesetze bei den Betrachtungen der Individuen und ähnliche Behandlung von Lebensgemeinschaften soll den Schwer- und Angelpunkt des naturgeschichtlichen Unterrichts bilden. Unter „Lebensgemeinschaft" versteht Junge eine Gesamtheit von Wesen, die sich nach dem inneren Gesetze der Erhaltungsmäßigkeit zusammengefunden haben, weil sie unter denselben chemisch-physikalischen Einflüssen existieren und außerdem vielfach von einander, jedenfalls von dem Ganzen, abhängig sind, resp. auf einander und auf das Ganze wirken".

Junge fordert also, daß die Naturkörper neben und mit einander betrachtet werden, so wie sie in der Natur neben einander sich finden und entstehen, mit einander sich ernähren und entwickeln, einander bekämpfen oder beschützen, von einander leben oder doch abhängen, mit oder durch einander vergehen; und zwar sollen sie in verschiedenen Lebensstadien, also wiederholt, betrachtet werden, so daß die Schüler ein Bild von dem Leben in der Natur, einen Begriff von den Lebensbedingungen, Lebensverrichtungen und Lebensgesetzen erhalten. Er verwirft somit einen Unterricht, welcher den Schülern Beschreibungen einzelner, systematisch geordneter, aus der Fülle des Naturlebens gewissermaßen herausgerissener Individuen bietet.

Im Volksschulunterricht sollen nach Junge folgende Gesetze Berücksichtigung finden:

1) Das Gesetz der Erhaltungsmäßigkeit: Aufenthalt, Lebensweise und Einrichtung entsprechen einander.
2) Das Gesetz der organischen Harmonie: Jedes Wesen ist ein Glied des Ganzen.
3) Das Gesetz der Anbequemung, Anpassung (der Akkomodation): Lebensweise und Einrichtung passen sich einem veränderten Aufenthalte an, und umgekehrt.
4) Das Gesetz der Arbeitsteilung. (Je mehr die Gesamtarbeit auf einzelne Organe verteilt ist, desto vollkommener wird sie ausgeführt.)
5) Das Gesetz der Entwickelung; Jeder Organismus entwickelt sich, und zwar aus dem Einfachen heraus zur Stufe der (immerhin relativen) Vollendung.
6) Das Gestaltungsgesetz: Die vorhandenen Teile üben auf die hinzukommenden einen Einfluß aus derart, daß ein Körper von bestimmter Form entsteht.
7) Das Zusammenhangs- oder Konnexionsgesetz: Die einzelnen Organe sind von der Gesamtheit und von einander abhängig.
8) Das Gesetz der Sparsamkeit.

Ohne Entwickelung dieser Gesetze kann sich Junge keinen fruchtbaren Unterricht in der Naturgeschichte denken. In den „Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht" Jahrgang 1883, S. 44 sagt er hierüber: „Ich meine, daß Berücksichtigung der Gesetze sowohl eine Forderung der Physiologie ist, wie sie auch dem anzustrebenden materiellen und formellen Ziel der Schule entspricht. Ich sage mit Bedacht: „Berücksichtigung"; denn es wird in manchen Fällen schon genügen müssen, wenn das Gesetz aus den Unterredungen nur hervorleuchtet, ohne daß es bestimmt formuliert wird. Nach dem Stand der Schule und dem Ziel, das sie sich gesteckt hat, muß es sich richten, welche und wie viele Gesetze vorkommen und formuliert werden müssen". Und im „Dorfteich", S. 139, heißt es: „Nicht das Wissen der Gesetzesformel ist von Wert, sondern die Anwendung, die selbständige Anwendung derselben bei der Naturbetrachtung".

Bei der Behandlung von Lebensgemeinschaften waren für Junge folgende Gesichtspunkte maßgebend:

Da die Naturkunde Anschauungsunterricht sein muß, so beginnt der Unterricht mit den Lebensgemeinschaften der näheren Umgebung. Nachdem die Schüler durch eigne Anschauung einen Gesamteindruck von der betreffenden Lebensgemeinschaft empfangen haben, werden die wichtigsten, nach Maßgabe des Unterrichtszweckes ausgewählten Individuen des Tier- und Pflanzenreiches einer eingehenden Betrachtung und Besprechung unterzogen, dann wird aber auch jedes Wesen nach seiner Wechselbeziehung zu anderen in derselben Gemeinschaft, in seiner Beziehung zum Ganzen, nach seiner Abhängigkeit von Wärme, Licht, Luft, Wasser u. s. w. betrachtet.

Am Schlusse der Einzelbetrachtungen hat eine zweckentsprechende Zusammenstellung der Einzelwesen stattzufinden, eine Zusammenstellung, aus welcher die gleichmäßige Abhängigkeit hervorleuchtet, damit der Schüler eine Anschauungsvorstellung von der Einheitlichkeit einer Lebensgemeinschaft gewinnt. Hierauf folgt die Betrachtung der ganzen Lebensgemeinschaft als Glied eines höheren Ganzen, speziell in ihrer Beziehung zum Menschen. Auf höherer Stufe werden die Glieder und die Lebensbedingungen einer Gemeinschaft mit denen einer andern verglichen, z. B. Teich und Wald". Zuletzt wird die Erde als ein einheitliches, wohlgeordnetes Ganzes hingestellt.

Der Gedanke, den Naturgeschichtsunterricht an die Lebensgemeinschaften anzuschließen, ist nicht neu. Den „Entdeckungsreisen" von Hermann Wagner, den „Vier Jahreszeiten" von Roßmäßler und dem „Wegweiser durch die Reiche der Natur" von Teller liegt dieselbe Idee zu grunde. Aber die Ausführung derselben durch Junge ist eine neue und eigenartige. Wie Junge den Unterricht im Anschluß an die Lebensgemeinschaften erteilt wissen will, hat er uns durch die Behandlung des Dorfteiches gezeigt.

Als Glieder dieser Gemeinschaft führt er 21 Tiere und 19 Pflanzen vor. Die Besprechung der Tiere erfolgt meist nach dem Schema: Aufenthalt und Körperform, Bedeckung, Einrichtung und Gliederung der Bewegungswerkzeuge, Ernährung, Atmung, Fortpflanzung und Entwickelung und zuletzt das Tier als Glied der Gemeinschaft. Den Pflanzenbetrachtungen ist keine feststehende Disposition zu grunde gelegt. Die Behandlung der

Einzelwesen und die Rückblicke auf das Tier- und Pflanzenleben nehmen den Raum von 200 Seiten in Anspruch. Den dargebotenen reichhaltigen Stoff in dieser ausführlichen Weise zweckentsprechend in der Schule zu verarbeiten, ist unmöglich, da außer dem Teich noch andere wichtige Lebensgemeinschaften, wie Wald, Wiese, Feld, Sumpf u. s. w. zur Betrachtung kommen müssen. Junge hat auch keineswegs die von ihm behandelte Lebensgemeinschaft für ein gewisses Schuljahr vorgeschrieben. Überhaupt ist sein Buch nicht zur unmittelbaren Verwendung in der Schule bestimmt. Über den Zweck desselben sagt er im Vorwort: „Der Dorfteich soll in erster Linie ein Beispiel sein, wie eine Lebensgemeinschaft in ihren einzelnen Gliedern und deren Gesamtheit zu behandeln ist; aber er soll nicht ein Buch sein, aus welchem man unterrichten könne — der Lehrer muß aus der Natur unterrichten. Er soll dem Lehrer nur Fingerzeige zu eigenen Beobachtungen und auf grund deren Stoff zu Unterredungen geben".

Kießling und Pfalz haben in ihrem vortrefflichen methodischen Handbuche gleichfalls den Forderungen Humboldts und Roßmäßlers Rechnung getragen und demgemäß auf die vielfachen Beziehungen der Naturobjekte unter einander und zum Naturganzen gebührend Rücksicht genommen und den Lehrstoff nach Lebensgemeinschaften geordnet.

Die Lebensgemeinschaften (Gruppen) sind jedoch nicht in so ausführlicher Weise behandelt, wie es in Junges Schrift geschehen ist; sondern die Verfasser haben bei der Auswahl und Ausführung weise Beschränkung walten lassen. Auch haben sie den Begriff Lebensgemeinschaft in weiterem Sinne als Junge aufgefaßt; denn einige der von ihnen vorgeführten Gruppen, wie z. B. Tiere und Pflanzen im Zimmer, Tiere im Haus und Hof, haben sich nicht von selbst nach dem Gesetz der Erhaltungsmäßigkeit gebildet, sondern sind durch den Willen des Menschen hervorgerufen. Doch ist diese Abweichung von Junge nicht als ein Fehler, sondern als ein methodischer Fortschritt zu betrachten, da eine derartige Gruppierung eine viel leichtere und übersichtlichere Verteilung und Anordnung des Stoffes zuläßt als das Jungesche Verfahren.

Der Unterrichtsstoff ist in 6 Kurse geschieden, auf die ein-

zelnen Monate und Wochen verteilt und nach folgendem Plane geordnet: „Im 1. Kursus, der für das dritte Schuljahr bestimmt ist, werden Wiese, Wald und Teich als Lebensgemeinschaften vorgeführt. Zur Besprechung kommen hauptsächlich solche Objekte, welche infolge ihres häufigen Vorkommens, ihrer Größe oder eigentümlichen Form unserer heimatlichen Landschaft ein charakteristisches Gepräge geben. Da auch die während der vier Jahreszeiten an Wald, Wiese und Teich vorgehenden Veränderungen geschildert werden, so fällt die Naturgeschichte dieser Stufe mit der Heimatskunde zusammen und ist als ein Teil derselben zu betrachten. Im 2. Kursus (4. Schuljahr) werden während des Sommers der Garten und die Wiese, im Winterhalbjahre dagegen die Pflanzen und Tiere, welche das Zimmer schmücken und beleben, und die Tiere in Haus und Hof besprochen. Im 3. Kursus (5. Schuljahr) gelangen Garten und Wald und das Leben im und am Flusse und Teiche zur Besprechung. Nur solche Tiere und Pflanzen sind zum Gegenstande der Behandlung gemacht, welche in klar ersichtlicher, den Kindern verständlicher Weise in Beziehung zur übrigen Natur und zum Menschen stehen. Der 4. Kursus (6. Schuljahr) bespricht vorzugsweise die im Wald und Gewässer der Heimat lebenden Glieder der niederen Tier- und Pflanzenwelt und bietet eine kulturgeschichtlich gehaltene Behandlung der Haustiere. Der Sommerkursus des 7. Schuljahres bringt die heimatlichen Kulturpflanzen aus Garten und Feld, betrachtet die Wiese in ihrer Bedeutung für die Kultur und behandelt außerdem die Entstehung des Bodens und die Beziehung desselben zur Pflanzenwelt. Der letzte Kursus ist noch nicht erschienen.

Außer den Einzelbeschreibungen bieten die Verfasser auch noch in jedem Kursus Einleitungen, Schlußbetrachtungen und Rückblicke. Über den Zweck derselben äußern sie sich folgendermaßen: „In den Einleitungen wird die Situation gezeichnet, in welcher wir bei einem vorgenommenen Spaziergange die Wesen im Verhältnis zu anderen gefunden haben. In den Schlußbetrachtungen werden die Beziehungen der Wesen zu einander und zu allen übrigen, sie bedingenden Faktoren, zu Wasser, Luft, Licht, Wärme und zum Menschen zusammengestellt. In den Rückblicken soll die Gleichheit oder

Verschiedenheit der Organe der besprochenen Objekte und dadurch noch einmal die enge Beziehung, welche bei allen Wesen zwischen Organisation und Lebensweise besteht, zur Erörterung kommen, um die Erkenntnis zu vermitteln, daß aus der Anpassung an die verschiedensten Lebensbedingungen die außerordentliche Mannigfaltigkeit in der Gestaltung der Wesen hervorgeht. Zugleich soll durch eine Gruppierung derselben eine spätere systematische Übersicht, welche den Fortschritt von den unvollkommenen zu den vollkommenen Formen darstellen soll, vorbereitet werden."

Diese zu jeder einzelnen Gruppe (Lebensgemeinschaft) gegebenen Einleitungen und Schlußbetrachtungen sind in höchst anziehender, musterhafter Form geschrieben und trefflich geeignet, anregend und bildend auf das Gemüt und Verständnis des Kindes einzuwirken und dürften sich deshalb vorzüglich zur Aufnahme in die Schullesebücher eignen.

Kießling und Pfalz weichen als Anhänger der neuen Richtung nicht nur betreffs der Auswahl und Anordnung des Unterrichtsstoffes von der Lübenschen Schule ab, sondern auch hinsichtlich der unterrichtlichen Behandlung.

Lüben und seine Nachfolger haben, wie oben bereits erwähnt, das Hauptgewicht auf das Beschreiben und Vergleichen gelegt und die Beschreibungen stets nach einer feststehenden Disposition vollzogen. Kießling und Pfalz dagegen haben „das Beschreiben der Pflanzen und Tiere zurückgedrängt und dafür das Beobachten in den Vordergrund gerückt." Bei den Beschreibungen beschränken sie sich nur auf die Hervorhebung der wichtigsten Merkmale und vermeiden alle unnötigen Kunstausdrücke; auch haben sie dieselben nicht nach einer feststehenden Disposition ausgeführt, sondern nach verschieden formulierten Hauptgedanken, die hauptsächlich den ästhetischen Gesamteindruck bezeichnen, welchen die Objekte auf den sinnigen Naturbeobachter machen. Da sie das Ziel verfolgen, das Kind „mit dem Leben in der Natur, mit den Lebenserscheinungen in Tier und Pflanze, mit den Beziehungen der organischen Körper zur unorganischen Welt, mit der Entwickelung und dem Vergehen, mit der ewigen Gesetzmäßigkeit in der Natur" bekannt zu machen, so halten sie das aufmerksame Beobachten

der Natur für einen höchst wichtigen Bestandteil des Unterrichts. Sie stellen deshalb eine große Anzahl Beobachtungsaufgaben, die sich auf die Lebensäußerungen in der Tier- und Pflanzenwelt beziehen; ferner verlangen sie, daß der Lehrer die Kinder fleißig hinausführe in Wiese, Feld und Wald, daß er im Klassenzimmer ein Aquarium oder einzelne Behälter und Versuchsäsche (Blumentöpfe) aufstelle und den Schülern Anleitung und Gelegenheit gebe zum täglichen Beobachten des Tierlebens, sowie des Keimens, Wachsens und Blühens der Pflanzen.

Meine Herren! Die Reformbestrebungen haben uns an einen Scheideweg gestellt. An jeden denkenden, vorwärtsstrebenden Lehrer tritt jetzt die Frage heran: Welchen Weg willst du gehen? Es wäre gewiß thöricht, wenn man sich hier oder dort am Ziele wähnen und jede Weiterentwickelung kühl ablehnen wollte. Es ist vielmehr die unabweisbare Pflicht eines jeden Lehrers, die Reformbewegung mit klarem Auge zu verfolgen und die gemachten Vorschläge zu prüfen. Ich erlaube mir nun, Ihnen, meine Herren, den Standpunkt darzulegen, auf dem ich jetzt zur Reformfrage nach längerer eingehender Beschäftigung mit den einschlägigen Schriften stehe.

Die neueren Methodiker haben dem Naturgeschichtsunterricht ein hohes Ziel vorgezeichnet:
Unsere Schüler sollen die Natur als ein wohlgeordnetes, von unwandelbaren Gesetzen regiertes Ganzes auffassen lernen; sie sollen das freudige Bewußtsein der irdischen Heimatsangehörigkeit und ein klares, gemütvolles Verständnis des einheitlichen Lebens in der Natur erlangen!

Es fehlt nicht an Schulmännern, welche diese Forderungen als zu weitgehend und überschwenglich bezeichnen und sie deshalb ablehnen. Ich halte dagegen das aufgestellte Ziel für höchst erstrebenswert. Die völlige Erreichung desselben wird der Volksschule allerdings nie gelingen; wir können es aber doch wohl gewiß dahin bringen, daß unsere Schüler ein gewisses Verständnis für die mannigfaltigen Beziehungen der Naturwesen untereinander, für ihre gegenseitige Einwirkung und Abhängigkeit erlangen; daß sie die Natur als einen geordneten Haushalt auffassen, in dem alle Erscheinungen nach unwandelbaren Gesetzen sich vollziehen. Gewiß ist

es auch unsere Aufgabe, in den Schülern Freude und Wohlgefallen an einer sinnigen Naturbetrachtung zu erwecken, ihr Gemüt mit Achtung vor fremden Leben, mit Mitgefühl für Menschen, Tiere und Pflanzen und mit Ehrfurcht vor dem allmächtigen und weisen Schöpfer zu erfüllen und ihren Willen zu edeln, humanen Bestrebungen und Handlungen anzuregen. Eine größere Pflege der Gemütsbildung erscheint mir in unserer Zeit besonders wünschenswert. Werden in der Presse nicht oft genug Klagen laut über die zunehmende Roheit der Jugend? Muß es uns Erzieher nicht schmerzlich berühren, wenn wir so häufig sehen und hören müssen, wie pietätlos viele Kinder sich gegen Erwachsene, wie rücksichtslos gegen Mitschüler, wie herzlos gegen die Tier- und Pflanzenwelt zeigen? Wahre Naturfreunde sind nie Tierquäler oder Baumfrevler. Streben wir deshalb darnach, die Schüler zu Naturfreunden zu erziehen! Durch den naturgeschichtlichen Unterricht müssen wir so auf ihr Herz einzuwirken suchen, daß sie sich freuen über die Blütenpracht der Bäume, über das wogende Saatfeld, über den Gesang der Lerche; daß sie sich scheuen, das Würmlein zu zertreten, den Käfer zu quälen, das Vogelnest auszunehmen; daß sie den hungrigen Vögeln im Winter Futter streuen und auch auf andere Weise ihr Mitgefühl für die Leiden und Freuden der Tierwelt bethätigen. Auch die Poesie ist diesem Zwecke der Naturgeschichte dienstbar zu machen; denn der Vortrag eines sinnigen, zarten Gedichtes wirkt auf das kindliche Gemüt oft viel tiefer und nachhaltiger ein als Belehrungen und Warnungen. Als besonders geeignet hierzu erwähne ich nur die Gedichte: Gefunden von Goethe, das Erdbeersträuchlein von Krummacher, der gute Mäher von Kamp; im übrigen verweise ich auf ein Buch, welches „der Pflege des Natursinns, der Förderung edler Freude in und an der Natur" ganz besonders Rechnung trägt, ich meine: Reling u. Bohnhorst, „Unsere Pflanzen nach ihren deutschen Volksnamen, ihrer Stellung in Mythologie und Volksglauben, in Sitte und Sage, in Geschichte und Litteratur". (Gotha, Thienemann.)

Der naturgeschichtliche Unterricht soll jedoch nicht nur die Erziehung eines sittlich-religiösen Charakters und die gleichmäßige Ausbildung der Geisteskräfte bezwecken, sondern er muß auch

auf die Bedürfnisse des praktischen Lebens gebührend Rücksicht nehmen. Einige Reformfreunde, besonders Kräpelin, legen auf den materialen Zweck entschieden zu wenig Wert. Wenn der Unterricht für das Leben vorbilden soll, dann muß derselbe besonders auch Gewicht legen auf die Kenntnis solcher Naturkörper, die mehr oder weniger Einfluß auf das Wohl und Wehe der Menschen ausüben und in Hinsicht auf Land- und Forstwirtschaft, Handel und Gewerbe von Bedeutung sind.

Nachdem ich das Unterrichtsziel festgestellt habe, gehe ich über zur Besprechung der Unterrichtsmittel. Von welchem Gesichtspunkte aus soll nun die Auswahl und Verteilung des Unterrichtsstoffes erfolgen? Soll die Gruppierung des Materials in Rücksicht auf das System oder aufgrund der Lebensgemeinschaften geschehen?

Ich habe mich für die Behandlung von Lebensgemeinschaften entschieden, weil ich überzeugt bin, daß dieses Unterrichtsverfahren zweckentsprechender, naturgemäßer und das Interesse der Schüler fesselnder ist als der systematische Unterricht. Doch verwerfe ich das System nur als Zielpunkt und Mittelpunkt des Unterrichts, als Unterrichtsmittel dagegen halte ich es sehr hoch; denn das Einordnen der Naturkörper ist und bleibt unbestritten von großem Werte für die Geistesbildung. Der Lehrer darf deshalb nicht versäumen, die behandelten Tiere und Pflanzen gruppieren zu lassen. Die Gruppierungen können nach verschiedenen Gesichtspunkten vorgenommen werden: nach Aufenthalt, Nahrung, Bedeckung, Bewegungswerkzeugen, Nutzen u. s. w. Das Linnésche System kann als völlig wertlos für unsere Volksschüler ganz unbeachtet bleiben; allein das natürliche System, wenigstens die Hauptabteilungen, müssen dieselben kennen lernen.

Die erste Bedingung für einen fruchtbringenden Unterricht ist, daß man überall von der Anschauung ausgehe und dem Schüler die Naturkörper selbst vorführe. Deshalb müssen unbedingt die Lebensgemeinschaften der Heimat: Garten, Wiese, Feld, Wald, Fluß, Teich u. s. w. den ersten Gegenstand des naturgeschichtlichen Unterrichts bilden. Es ist deshalb entschieden ein Mißgriff, ein Verstoß gegen den Grundsatz „Vom Nahen zum Fernen, vom Bekannten zum Unbekannten“,

wenn Polack, Zwick u. ſ. w. die Zoologie mit dem Schimpanſe Löwen und Kamel beginnen. Auf der andern Seite halte ich es aber für einen eben ſo großen Fehler, für ein ganz einſeitiges Verfahren, wenn Junge,[1] Kießling und Pfalz (bis ins 7. Schuljahr hinein) ſich nur auf die heimatliche Tier- und Pflanzenwelt beſchränken und nicht ein einziges ausländiſches Tier und Kulturgewächs zur Beſprechung bringen. Beſchränken wir uns denn im geographiſchen Unterricht auch nur auf Heimat und Vaterland? Führen wir die älteren Schüler nicht auch in die fremden Erdteile? Und wenn ſie dann von dem Elefanten, dem Krokodil, den Palmen, dem Gewürznelkenbaum hören, ſollen ſie ſich dann mit der Namenkenntnis begnügen? Wollen die neueren Methodiker die Beſchreibung der erwähnten Naturkörper der Geographieſtunde zuweiſen? Oder glauben ſie, daß die Kinder für fremde Tiere kein Intereſſe haben? Ich denke, den Schülern ſind Belehrungen über den Löwen und Tiger weit willkommener als eingehende Betrachtungen des Gelbrandes und Taumelkäfers. Nach meinem Dafürhalten muß die Naturkunde mit der Geographie Hand in Hand gehen. „Die Lehrpläne beider Unterrichtsfächer müſſen logiſch ineinandergreifen.“ (Gaſſer.) Wenn die Schüler Heimats- und Vaterlandskunde treiben, dann beſchäftigt ſich die Naturgeſchichte mit den Gewächſen und Tieren der Heimat. Werden die außerdeutſchen Länder behandelt, dann müſſen auch die Schüler mit den Bodenformationen und mit den wichtigſten Naturprodukten derſelben bekannt gemacht werden. Die Pflanzen- und Tierwelt giebt ja ganzen Landſtrichen ein charakteriſtiſches Gepräge und iſt oft von dem größten Einfluß auf die Beſchäftigung, den Handel und die Bildungsſtufe der Bewohner. Die ausländiſchen Tiere und Pflanzen werden, den Lebensgemeinſchaften der Heimat entſprechend, zu ideellen Landſchaftsbildern zuſammengeſtellt. Ein ſolches ideelles Naturbild hat in poetiſcher Form Freiligrath im „Löwenritt“ gezeichnet. Die Bodenformation, (Wüſte', Lagune) die Vertreter der Tier- und Pflanzenwelt Afrikas in ihren gegenſeitigen Beziehungen ſind in dieſem Gedichte trefflich geſchildert. Recht brauchbare Dienſte

[1] Siehe Dorfteich, Penſenplan.

sowohl für den geographischen als auch für den naturgeschichtlichen Unterricht leisten die neuerdings im Buchhandel erschienenen Landschaftsbilder,[1] z. B. der Urwald, die Prärie, die Steppe, das Meer, die Wüste ꝛc.

Außer der Geographie muß ferner auch der Sprachunterricht und das Zeichnen in den Dienst des Naturgeschichtsunterrichts gestellt werden. Die in jedem guten Lesebuche enthaltenen Landschafts- und Naturbilder, Beschreibungen und Schilderungen des Tier- und Pflanzenlebens lassen sich trefflich zur Vertiefung und Ergänzung des bereits behandelten naturgeschichtlichen Materials verwerten.

Die Frage, ob die Schule auch die Kenntnis der Lebens- und Gestaltungsgesetze zu vermitteln habe, beantworte ich mit „ja". Ich schließe mich hierin vollständig dem Urteile Gassers an. Derselbe sagt in seiner preisgekrönten Schrift „Wie ist der naturgeschichtliche Unterricht in der Volksschule geist- und gemütbildend zu gestalten?" Seite 54 und 55: „In dem Aufsuchen und Erkennen der Naturgesetze liegt gerade der gemüterfrischende, sittlich-bildende Wert des naturgeschichtlichen Unterrichts, der Ernst geistweckender Arbeit. Der Schüler gelangt auf diesem Wege zu der Erkenntnis, daß überall die organische Welt von denselben Gesetzen regiert wird, die auch der menschlichen Gesellschaft zum Muster dienen und sie zur willigen Unterwerfung unter den Willen des allweisen Schöpfers führen sollen. — Ich denke mir aber nicht, als seien die in den organischen Wesen wirkenden Normen in ihrem ganzen wissenschaftlichen Umfange aufzusuchen, zu formulieren und zu definieren. Eine solche Arbeit gehört nicht in die Volksschule; auch ist der Volksschüler gar nicht in der Lage, sie bewältigen zu können. Es dürfte ausreichen, die schaffende und ordnende Naturkraft in der Einkleidung konkreter Beispiele zu erkennen." An der Hand solcher Beispiele werden wir unsern Schülern das Verständnis des biologischen Lehrstoffes ohne große Schwierigkeit erschließen, besonders wenn wir unserm Unterrichte die musterhaften Ausführungen von Kießling und Pfalz zugrunde legen.

---

[1] Zu empfehlen sind besonders Ad. Lehmanns geographische Charakterbilder, Leipzig, Ernst Heitmann.

— Den weitaus größten Teil des Unterrichtsstoffes liefert die Botanik und die Zoologie. Der Mineralogie kann in der Volksschule nur wenig Zeit gewidmet werden; der Unterricht kann sich höchstens auf die technisch wichtigsten und auf die in der Umgebung des Wohnortes am häufigsten vorkommenden Mineralien erstrecken. Der Menschenkunde dagegen muß entschieden eine größere Berücksichtigung als bisher zuteil werden.

Ich gehe nun über zur unterrichtlichen Behandlung des Lehrstoffes.

Mit Recht tadeln Kräpelin, Scheller und Junge einen Unterricht, der das Hauptgewicht auf die Naturbeschreibung legt und sich also hauptsächlich mit den äußeren Formen, den wichtigsten Merkmalen, dem Standort, Nutzen und Schaden der Naturobjekte beschäftigt. Begabtere Schüler sind schon nach wenigen Stunden imstande, eine Pflanze nach dem eingeführten Schema zu beschreiben; die übrigen hören gelangweilt mit zu oder spielen mit den in ihren Händen befindlichen Pflanzen. Ist es ein Wunder, daß ein derartiger Unterricht den Lehrer nicht befriedigt und den Schülern bald zum Überdruß wird? Nichts wirkt aber in der Schule verderblicher als die Langeweile. Dem Schüler muß ein Unterricht geboten werden, der seine Kräfte ganz und voll in Anspruch nimmt. Und einen solchen Unterricht bietet die neuere Schule. „Von einem bloß beschreibenden und deshalb oberflächliche Kenntnis vermittelnden Verfahren im Unterricht müssen wir uns losmachen, sagt Junge; wir müssen denselben vielmehr seinem Inhalte nach vertiefen".[1] Diese Vertiefung erfährt der Unterricht dadurch, daß neben der Morphologie und Systematik auch die Biologie Verwendung findet. Der Schüler soll nicht nur die Fragen Was und Wie beantworten, sondern er soll auch Rechenschaft über das Warum geben können. Demgemäß soll sich der Unterricht in der Pflanzenkunde nicht bloß auf die bisher übliche Beschreibung, sondern auch noch auf folgende Punkte erstrecken: Lebensäußerungen der Pflanze. (Verrichtungen der Organe, Perioden des Lebens.) Die Pflanze als Glied der Natur. a) Beziehungen zu Bodenarten, Höhe,

[1] Junge, Dorfteich.

Himmelsgegend, Feuchtigkeit ꝛc. Wie diese Faktoren auf die Pflanze wirken und umgekehrt. b) Beziehungen zu den Pflanzen der Umgebung. Wie diese auf die Pflanzen wirken und umgekehrt, z. B. Beschattung, Schmarotzer. c) Beziehungen zur Tierwelt. Weshalb kommen Tiere mit ihr in Berührung? (Nahrung, Wohnsitz, Ruhepunkt). Dienen die Tiere der Pflanze zur Befruchtung oder Verbreitung ꝛc. d) Beziehungen zum Menschen.[1]

Nicht alle Punkte sind bei den Pflanzen gleich wichtig; man hebt die heraus, zu welchen die eben behandelte Pflanze besonders Veranlassung giebt. In ähnlichem Sinne muß der zoologische Unterricht erteilt werden.

Die Erkenntnis der wechselseitigen Beziehungen des Tier- und Pflanzenlebens und Einsicht in die wunderbaren Gesetze der Natur erlangt aber das Kind nicht genügend durch den Unterricht in der Schulstube. Soll der Unterricht in Wahrheit geist- und gemütbildend sein, so müssen die Schüler fortwährend zu Beobachtungen in der lebenden Natur angehalten werden. „Eine vorgelegte Pflanze, ein ausgestopfter Vogel, ein Bild oder Modell stellen immer nur einen Moment dar, von der Lebensgeschichte verraten sie nichts oder nicht viel." (Scheller). Auch die im Schulzimmer aufgestellten Blumentöpfe, Versuchsäsche, Beobachtungsgläser u. s. w. bieten keinen hinreichenden Ersatz für die lebende Natur; ebenso können die in größeren Städten angelegten Schulgärten nur als Notbehelf gelten. Es ist deshalb unbedingt notwendig, daß die Schüler vom Lehrer hinaus ins Freie geführt und zu Beobachtungen der Natur angeleitet werden. Diese Forderung stellt auch Kehr in seiner Praxis der Volksschule. Er sagt: „Der naturgeschichtliche Unterricht sei Anschauungsunterricht. Der Lehrer mache mit seinen Schülern Spaziergänge und gebe ihnen Gelegenheit, die lebendige Schöpfung zu beobachten. Die Kinder müssen mit eigenen Augen sehen, wann und wo das Schneeglöckchen blüht, wie die Ameisen arbeiten, wie die Käfer fliegen und kriechen, wie die Schwalben kommen und gehen, wie die Fledermäuse oder Maulwürfe ihr Wesen treiben ꝛc. Leite deine Schüler an,

[1] Scheller, Das 4. Schuljahr.

am Bache die Libellen zu beobachten, im Walde den Stimmen der Vögel zu lauschen, auf der freundlichen Dorfflur den Segen der Ernte zu schauen — und du hast mehr gethan und Besseres geleistet, als wenn du in dumpfer Schulstube den Sinn der Kinder durch tote Begriffe und hohle Definitionen verdummst oder ihnen anstatt lebendiger Dinge tote Bilder zeigst und sie mit geschmacklosen Lesestücken fütterst. — Richte die Beobachtungen der Kinder immer auf das Werden, d. h. auf die allmähliche Entwicklung der Natur."

Um die Naturobjekte in ihren verschiedenen Entwickelungsstadien beobachten zu können, müssen die Exkursionen mehrmals im Jahre stattfinden. Die Ausflüge haben einen doppelten Nutzen; einesteils soll durch dieselben der Schulunterricht vorbereitet, andernteils vertieft und vervollständigt werden. Da sie in gleicher Weise wie die im Zimmer erteilten Schulstunden den Unterrichtszwecken dienen, so wird ihre Verlegung in die eigentliche Unterrichtszeit bei einsichtsvollen Vorgesetzten keinen Widerspruch erfahren. Bei einem Teile des Publikums freilich finden die Exkursionen keinen Anklang. Viele Leute sehen nur den vom Katheder herab erteilten Unterricht für voll an, die Ausflüge betrachten sie dagegen als eine Erholung für den Lehrer. Auch viele Kollegen können sich nicht für die Schulspaziergänge begeistern, weil die Disziplinirung einer vollen Klasse im Freien mit großen Schwierigkeiten verknüpft ist; doch bei gehöriger Wachsamkeit und Umsicht des Lehrers läßt sich auch dieser Übelstand überwinden.

Meine Herren! Mit der Vorführung der Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturgeschichtlichen Unterrichts und mit der daran geknüpften Darlegung meiner Ansicht über diesen Gegenstand habe ich den Zweck verfolgt, Sie zu eingehender Beschäftigung mit dieser wichtigen Zeitfrage zu veranlassen und einen recht regen Meinungsaustausch über dieselbe herbeizuführen.

Zum Schlusse rufe ich Ihnen zu:

„Prüfet alles und das Beste behaltet!"

III.

Dr. Hermann Lotze.

Von

Fr. Bartels.

(Schluß statt Fortsetzung.)

„Mikrokosmus!“ Schon der Name und Titel läßt uns mitten in die leitenden Interessen hineinblicken, welche dem Verfasser bei seinem anthropologischen Aufbau von Anfang an maßgebend sind. Ähnlich wie einst Spinoza gestand, daß er bei aller seiner Wahrheitsforschung nur das leidenschaftslose Glück und die Ruhe der Seele gesucht habe, so hat auch Lotze bei seinen philosophischen Untersuchungen wesentlich praktisch-ethische Ziele im Auge: er möchte dahin gelangen, den alten, nie geschlichteten Zwist zwischen den Ergebnissen menschlicher Wissenschaft und den Bedürfnissen des Gemüts auszugleichen. „Könnte es“, heißt es in der Einleitung zum „Mikrokosmus“, „der menschlichen Forschung nur darauf ankommen, den Bestand der vorhandenen Welt nur erkennend abzubilden, welchen Wert hätte dann doch ihre ganze Mühe, die mit der öden Wiederholung schließe, daß das, was außerhalb der Seele vorhanden war, nun nachgebildet in ihr noch einmal vorkäme? Welche Bedeutung hätte das leere Spiel dieser Verdoppelung, welche Pflicht der Geist, ein Spiegel zu sein für das, was nicht denkt, wäre nicht die Auffindung der Wahrheit überall zugleich die Erzeugung eines Gutes, dessen Wert die Mühe seiner Gewinnung rechtfertigte? Der Einzelne, in die Teilung der geistigen Arbeit verstrickt, welche der wachsende Umfang der Wissenschaft unvermeidlich herbeiführt, mag für Augenblicke den Zusammenhang seiner engbegrenzten Beschäftigung mit den großen Zwecken des menschlichen Lebens vergessen; es mag ihm scheinen, als sei die Förderung des Wissens um des Wissens willen an sich ein verständliches und würdiges Ziel menschlicher Bestrebungen. Aber alle seine Bemühungen haben zuletzt doch nur die Bedeutung, zusammengefaßt mit denen unzähliger anderer ein Bild der Welt zu entwerfen, das uns andeutet, was wir als den wahren Sinn des Daseins zu ehren, was wir zu thun, was wir zu hoffen haben“.

Als vor vierhundert Jahren jener Triumph der Abstraktionskraft, die geistige Großthat eines Kopernikus und seiner Genossen, mehr als nur in Worten die Sonne zum Stillstand und die Erde zum Rollen brachte, da fühlte es die zeitgenössische Menschheit nach den psychologisch höchlichst interessanten Berichten der Geschichte instinktiv oder mit klarerem Bewußtsein, welch ein gewaltiger Riß damit auf einen Schlag durch ihre ganze bisherige Weltanschauung und eben damit durch ihr natürliches Herz und Fühlen gemacht wurde: weg waren alle die freundlichen Begrenzungen, durch die das Dasein der Menschheit in eine schöne Sicherheit geocentrisch eingefriedigt gelegen hatte; unermeßlich, frei und kühl war die Aussicht um uns her geworden, da wir heliocentrisch zu denken gezwungen wurden. Jetzt erst war eigentlich der Menschheit frühester seelenvoller Traum, die alte Mythologie ernstlich zerstört, in welcher Helios freundlichgeneigten Sinnes uns zu gute tagtäglich seine Sonnenrosse lenkte. Äußerlich zwar schon lange vom Christenglauben gebrochen, wurde der gemütvolle Wahn doch erst so recht innerlich durch den frommen Kanonikus von Thorn zerstört. Das ruhende und ruhige Idyll war nun vorbei, es war zum bewegten Drama geworden, ja zunächst sogar verwandelt in die niederdrückende Tragödie des gigantischen Weltenganges und Weltumschwungs. Aber elastischen Geistes wußte sich die Menschheit allmählich doch auch darein zu finden. Ja, sie erkannte nachträglich, wie durch alle diese Erweiterung unserer kosmischen Kenntnisse, mit einem Wort durch die endgültige und völlige Mechanisierung des Makrokosmus weder die Poesie aus der Welt vertrieben, noch unsere religiösen Überzeugungen anders als förderlich berührt wurden. Dieselbe hat uns einfach genötigt, was in anschaulicher Nähe uns verloren war, mit größerer, geistiger Anstrengung in einer übersinnlichen Welt wiederzufinden. Denn die wahren geistigen Interessen sind ja nicht so gebrechlicher Natur, daß sie mit den bisher gewohnten irdenen Formen mit zerstört würden und sich nicht hinüber retten ließen in neue, welche sich nach kurzer Gewöhnung bald als die weit besseren erweisen. So hat einst die Selbstverleugnung, welche von dem angemaßten anthropocentrischtn Throne herabstieg und sich willig dem unendlichen Weltenwirbel als Atom einfügte, durch die un-

vergleichlich viel großartigere Perspektive sich überreich belohnt gesehen, welche in Gestalt des hiermit erst erschlossenen Universums vor dem geistigen Blicke aufging.

Ob es nicht am Ende ganz der gleiche Fall mit der Mechanisierung des Mikrokosmus sein wird, mit der unerbittlich nüchternen, prosaisch gesetzmäßigen Erklärung der kleinen Welt des menschlichen Wesens selber? Eine solche ist es, die nunmehr eben in unseren Tagen nicht sowohl erst droht, als von der kühn vordringenden Naturwissenschaft, und zwar diesmal unter der Führung der Physiologie und Chemie, bereits so gut wie vollzogen ist".

„Angesichts dessen geht denn abermals, wie in analoger Weise vor vierhundert Jahren, ein Fürchten und Bangen durch die Welt, als ob damit dem Menschen auch vollends die letzte Freistatt geraubt und die sehnsüchtigen Bedürfnisse des Gemüts auf immer zur Unbefriedigung verdammt würden. Das hohe Gut der ethisch-religiösen Interessen scheint unwiederbringlich verloren zu gehen, alles verschlungen von der blinden Gesetzmäßigkeit einer eisigkalten, herzlosen und oft sogar höhnisch nüchternen Naturwissenschaft! Und doch ist der Mensch wahrhaftig nicht ein teilnahmsloser Wissenspunkt oder ein interesseloser Spiegel, einfach dazu bestimmt, daß durch Reflex in ihm und seinem Erkennen das Seiende tautologisch noch einmal sei.

Vielmehr ist der volle, ganze Mensch ein wissendes, ein wollendes, ein fühlendes Wesen zugleich, vielleicht, daß ihm das letztere Moment sogar weit mehr und viel bedeutsamer eignet, als der einseitige Intellektualismus meistens glaubt, wenn er sich zu jener Selbstvergötterung der Wissenschaft und Wahrheit hinneigt und sie in ihrer abgeschlossenen Glorie für sich thronen läßt, unbekümmert darum, ob irgend jemand auf der weiten Welt etwas davon zu genießen habe, und wäre es auch im reinsten und edelsten Sinn. Nimmermehr wird sich deshalb die Menschheit auf die Länge um den Preis einer wenngleich noch so verzweifelt wahren, so doch völlig unbefriedigenden Wissenschaft die Forderungen ihres Gemüts endgültig abweisen und die Grundlinien von dessen Weltanschauung rauben lassen.

„Zwischen den Bedürfnissen des Gemüts und den Ergebnissen der Wissenschaft ist ein alter, nie geschlichteter Zwist.

Jene hohen Träume des Herzens aufzugeben, die den Zusammenhang anders und schöner gestaltet wissen möchten, als der unbefangene Blick der Beobachtung ihn zu sehen vermag: die Entsagung ist zu allen Zeiten als der Anfang jeglicher Einsicht gefordert worden".

Darum ist es eine heilige und ernste Aufgabe der Philosophie, sagt Lotze, einerseits allen Forderungen strengster Wissenschaftlichkeit zu genügen, andrerseits aber auch innerhalb ihres weiten Umfanges die Lösung aller Rätsel versuchen, welche die ungestillte Sehnsucht des Gemüts ihr aufgiebt.

Diesen Anforderungen strenger Wissenschaftlichkeit unserer Zeit genügte Lotze dadurch, daß er von der Annahme der ausnahmlosen Herrschaft der mechanischen Prinzipien nicht nur auf dem Gebiete des unorganischen, sondern auch des organischen Lebens ausgeht. Er fordert, daß alle organischen Vorgänge mechanische erklärt, eine physikalische Physiologie aufgestellt werde. Zwar der Anfang oder die erste Disposition werde schwerlich so erklärt werden können, hinsichtlich dieser höre überhaupt das Wissen auf, in dem einmal bestehenden Organismus gehe alles mechanisch, d. h. nach physikalischer Gesetzmäßigkeit. Allen naturphilosophischen Erörterungen legt Lotze daher diese Voraussetzung unter, er acceptiert die wesentlichen Annahmen der Atomistik der heutigen Physik und führt ihren Geltungsbereich durch das ganze Naturleben durch.

Es ist mit einem Wort der naturwissenschaftliche Atomismus, in welchem der Schlüssel zur wissenschaftlich nüchternen Erklärung nicht minder des Leibes und seines organischen Lebens liegt. Eben damit muß aber weiterhin wenigstens der prinzipielle Unterschied zwischen Anorganischem und Organischem definitiv fallen, so daß das Leben uns fortan bloß als das komplizierte Spiel derselben Stoffe oder Kräfte erscheint, welche auch die ganze übrige Natur konstituieren. Denn darauf, daß in solcher Weise schließlich *ein* Recht und *ein* Haushalt allenthalben herrscht, beruht alle Wissenschaft und Praxis, und nur damit kann sich der vollgedachte Begriff einer „Natur" zufrieden geben. Mag immerhin der erste Keim dessen, was man organisches Leben nennt, eine kunstvollere Gruppierung und sinnreichere Arrangierung der Teilchen repräsentieren, so walten dennoch in

seiner Entfaltung, in seinem ganzen Verwirklichungsprozeß, womit die Wissenschaft des Lebens erst beginnt, vollkommen dieselben physikalischen und chemischen Kräfte.

Lotze erklärt es auf seinem Gebiete für eine heilige Pflicht, den nüchternen Text des Mechanismus aufs pünktlichste und gewissenhafteste zu lesen. Ist es doch nicht eine unabhängige, dem Absoluten feindlich gegenüberstehende Macht, die uns in der mechanischen Gesetzmäßigkeit gegenübertritt, sondern die eigne Wirksamkeit desselben, die es in der Welt der Erscheinungen überall als die verwirklichende Hand zur Erfüllung seiner Zwecke anerkannt wissen will. „Wir dürfen also wahrlich das Höchste nicht in anderer Weise lieber wirksam sehen, als in derjenigen, die es sich selbst gewählt, oder dürfen etwas auf kürzerem Weg erreichbar glauben, als auf dem Umwege formaler Gesetzlichkeit, in welche es sich selbst dahingegeben hat."

Aber welchen Übergang hat sich Lotze von dem dumpfen Chaos körperlicher Atomistik hinauf bis zur Höhe der die Welt beherrschenden Geistigkeit geebnet.

Lotze verlegt das wahrhafte und innerste Sein der Dinge weit ab von der mechanischen Gesetzmäßigkeit derselben, so daß letztere ihm nichts anderes als die äußere wahrnehmbare Schale bildet, welche sich die innere Wirksamkeit des Seins der Dinge giebt: die äußere Frucht des inneren Lebens. Alles organische Leben läßt sich ohne die persönliche Assistenz und fortwährende Präsenz einer vorherrschenden und vorstehenden Idee nicht begreifen. „Gewiß haben wir innerhalb der etablierten Welt, mit der sich unsere Erklärung einzig beschäftigen kann, das beständige Nachwirken der faktischen Zweckmäßigkeit der ersten Anordnung." „Und wenn man nun weiter fragt, woher diese zuletzt stamme, so ist es mit nichten unsere Absicht, in dem Lebendigen die Spuren einer Weisheit zu leugnen, die uns über die mechanische Verkettung bloßer Ereignisse auf eine unverstandene schöpferische Kraft hinweisen." Lotze verteidigt die Atomistik als wissenschaftliche Grundlage aller Naturerklärung auch gegen den jüngeren Fichte (Streitschrift I, Leipzig 1857) mit einer Ausdauer und Gewandtheit, die uns in ihm auch den gewandten Dialektiker bewundern lassen. Aber, wie wir gesehen haben, nur bis zu einer gewissen Grenze ist Lotze Atomist; nur inner-

halb des physischen Lebens will er die fruchtbare Hypothese gelten lassen, sobald er an das Gebiet des Seelischen herantritt, läßt er sie fallen und sucht nach anderen Erklärungsprinzipien. Je mehr er sich den psychologischen Problemen nähert, je mehr ihn seine Untersuchungen auf den Menschen, auf Leben und Lebenskraft führen, desto fremder und feindseliger wird sein Verhältnis zur mechanischen Naturansicht.

Sehr lehrreich und anziehend ist derjenige Teil des Mikrokosmos, welcher den Menschen nach seiner Gesamtheit seiner anthropologischen Beziehungen zur Natur behandelt. Hier wird die Gesamtheit der Erscheinungen in Natur und Menschenleben nicht mehr als Wirkung blinder Kräfte mechanisch erklärt, sondern aus dem Gesichtspunkte einer vorbedachten und planvollen Einheit des Weltbaues und als äußere Manifestationen des von innen herauswirkenden göttlichen Geistesideal gedeutet. Lotze hat sich die Aufgabe gestellt, nachzuweisen, „wie ausnahmslos universell die Ausdehnung und zugleich wie völlig untergeordnet die Sendung ist, welche der Mechanismus im Bau der Welt zu erfüllen hat." Als letzten Inhalt alles Seins will er schlechterdings nur das Gehaltreiche, ideal Wertvolle oder Gute gelten lassen. „Die Apodikticität des Daseins kann nur dem Guten zugeschrieben werden. Alles hängt daran, daß ein Sollendes da sei, das dieses Spiel der Gedanken von Grund, Ursache, Zweck in Bewegung setze." (Metaphysik 1841.)

Der Grundgedanke der Lotzeschen Spekulation ist der, daß alle Realität der Einzelwesen als Akt des Fürsichseins eines einzigen, alle Weltwirklichkeit in sich schließenden, lebendigen, persönlichen Wesens aufzufassen ist. Alle Naturgesetze und der ganze Kausalzusammenhang alles Geschehens sind nur begreiflich als Ausdruck der inneren Konsequenz in dem alles umfassenden Leben dieses einen Wesens, nämlich Gottes.

Die Naturgesetze sind also nicht rein mechanischer Art, sondern sie sind durch den Sinn der Welt geregelt, den Gott bestimmt. So hat denn das System Lotze in der That ein

Gebäude von hohem ethiſchreligiöſen Idealismus auf der Baſis eines nüchternen und beſonnenen Realismus aufgeführt.

„Sein Herz gehört dem idealen Inhalt; aber ſein Auge ließ ſich diejenigen Wege wohlgefallen, welche nun einmal das Höchſte ſelbſt als die ſeinigen zu wählen für gut befunden hatte.“ Lotze, dieſer vielſeitig gründliche Kenner der Naturwiſſenſchaften, dieſer geiſtvolle Vertreter der ſogenannten mechaniſchen Weltauffaſſung, kannte doch für alle Räthſel des äußeren und inneren Menſchenlebens keine beſſere Löſung als die, welche die Schrift in drei Worten giebt: „Gott iſt die Liebe.“ (ὁ θεὸς ἀγάπα).

So zeigt der große Philoſoph auch — und das iſt für manchen Jüngling, der, mit Zweifeln aller Art erfüllt, die Hochſchule bezogen, von nicht zu unterſchätzender Wichtigkeit geworden —, wie das vielfach gerade vom Standpunkte der modernen Naturwiſſenſchaft aus angefochtene (bibliſche) Wunder möglich iſt. Daſſelbe darf nach Lotze nicht als eine unmögliche Durchbrechung der Naturgeſetze betrachtet werden, ſondern nur als eine Veränderung innerer Zuſtände einzelner Dinge, auf welche dieſelben Naturgeſetze wirken wie vorher, aber vermöge des neuen Thatbeſtandes in wunderbarer Erſcheinung. Wohl darf man es behaupten, daß Lotzes Einfluß auf ſeine Schüler ein ſo tiefer war, daß er gar vielen ein Wegweiſer zu dem Einen geworden iſt, in dem allein wir alles Heil finden können.

War Herbart auf Bahnen in ſchwindelnden Höhen, auf Brücken der Metaphyſik daran gegangen, „Mathematik auf Pſychologie anzuwenden“, und hatte er in ſeiner mathematiſchen Pſychologie den Gedanken einer „Statik und Mechanik der pſychiſchen Welt“ durch einen ausführlichen und ſcharfſinnigen Verſuch wirklicher Ausführung erläutert, ſo glaubte Lotze dieſe Bahnen verlaſſen zu müſſen.

Für Herbart ſind die Vorſtellungen des Bewußtſeins Selbſterhaltungen der Seele gegen die ihrer Qualität drohenden Störungen. Sie ſind die Rückwirkungen, welche die Seele in unmittelbaren Wechſelwirkungen mit äußeren Reizen entwickelt. Die Reize der Außenwelt ſind nun aber ſo beſchaffen, daß die Rückwirkungen einfacher Art ſind. Selbſterhaltungen ſind alſo

in erster Instanz die einfachen Empfindungen, jene einfachen Vorstellungen, welche kein Vorgestelltes außer sich selbst haben, mit dessen Qualität sie zusammen stimmen könnten oder auch nicht. Es sind innere Zustände der Seele, die man nur uneigentlich Vorstellungen nennt, da sie kein Bild eines Gegenstandes geben. Diese einfachen Vorstellungen lassen sich also nicht aufeinander zurückführen. Aber aus ihrem gegenseitigen Verhältnis ergeben sich alle Erscheinungen des geistigen Lebens. Bei Herbart scheint die Seele ihre wirkende Thätigkeit zurückzuziehen, nachdem sie einmal aus ihrer Natur das ursprüngliche Material, die Welt der Empfindungen, erzeugt hat. Die Erzeugnisse aber scheint sie (die Seele) sich selbst und den allgemeinen Gesetzen ihrer Wechselwirkung zu überlassen, niemals scheint sie wieder mit ihrer vollen Natur handelnd in das Getriebe einzugreifen. Die Seele ist nach Herbart nur der Schauplatz für das, was zwischen den Empfindungen und Vorstellungen geschieht, als ein Schauplatz zwar, der alles auf ihm Geschehende mit Bewußtsein begleitet, aber gleichgiltig und teilnahmlos keinen anderen Einfluß darauf ausübt, als den des Umfassens und Zusammenhaltens.

Das Fundament der Herbartischen Theorie des Vorstellungsverlaufes bildet die Ansicht, daß aus dem Wirken der Vorstellungen aufeinander die Gesamtheit der physischen Erscheinungen hervorgehe.

Ein Hemmen und Verdrängen der Vorstellungen soll in uns stattfinden, je nachdem sie einander entgegengesetzt sind und ihre Stärke verschieden ist. Die Vorstellungen erscheinen als wider einander wirkende Kräfte.

Aber diese Kraftäußerung entsteht in ihnen nur zufällig und in dem Maße, als sie gehemmt werden.

Ursprünglich ist in ihnen gar keine Aktivität, die auf etwas Fremdes und gleichsam Äußeres gerichtet wäre. Erst indem sie in einem und demselben Subjekt mit einer anderen ihr entgegenstehenden Vorstellung zusammentrifft, kommt einer Vorstellung die Aktivität, durch die sie über sich hinausgeht. Für Herbart geht das Seelenleben im Bewußtsein auf. Die bewußten Vorstellungen sind die Urvorgänge.

Von diesen Grundlagen der Herbartischen

Statik und Mechanik des Geistes, von seiner Lehre der mechanischen Gesetze im Vorstellungsverlauf läßt Lotzes Kritik nichts bestehen.

Man muß, sagt Lotze, sich ernstlich in acht nehmen, die gewohnten Bilder und Redeweisen des naturwissenschaftlichen Gebiets und der Außenerfahrung unbesehen auf die Innenwelt zu übertragen, deren Situation und Signatur eben von Haus aus eine andere ist.

Was die Grundbegriffe der Herbartischen Psychologie, die Stärke und den Gegensatz der Vorstellungen anbetrifft, so richtet Lotze gegen diese eine ziemlich umfangreiche und erfolgreiche Polemik. Hören wir Lotze selbst: „Nach Analogie der physischen Mechanik betrachtet Herbart diese Vorstellungen als Kräfte, welche aufeinander nach Maßgabe ihres Gegensatzes und ihrer Stärke wirken. Beide Teile dieser Hypothese sind erfahrungsmäßig schwerlich zu bestätigen.

Zweierlei ist in Gedanken zu sondern, was freilich in Wirklichkeit nie getrennt vorkommt. Der Inhalt, auf welchen die vorstellende oder empfindende Thätigkeit sich richtet, und diese Thätigkeit selbst, die ihn zum empfundenen oder vorgestellten macht; auf beide könnte man jene Begriffe des Gegensatzes und der veränderlichen Stärke anzuwenden versuchen. Was zuerst die Stärke anbetrifft, so ist dieser Begriff auf Empfindungen allerdings anwendbar, und zwar so, daß allemal der größere empfundene Inhalt eine größere Leistung und Affektion des empfindenden Subjekts ist. Für die Empfindungen eines eben einwirkenden Sinnesreizes kann es uns gleichgültig sein, diese Unterscheidung zu machen; das Hören des stärkeren Klanges oder das Sehen des helleren Lichtes ist allemal zugleich eine größere Thätigkeit, Erregung oder Affektion, und es ist nicht möglich, den lauten Donner, als lauten, dennoch schwach, oder das hellere Licht, als helleres, weniger stark zu empfinden, als ein trüberes.

Aber die bloße Vorstellung eines helleren Glanzes ist keine größere Leistung der vorstellenden Thätigkeit, als die eines matten Schimmers, und die des Donners erfordert keine größere Anstrengung desselben, als die eines kleinen Geräusches. Die vorstellende Thätigkeit scheint überhaupt keine Unterschiede der

Stärke zuzulaſſen, ſondern dieſe (die Unterſchiede der Stärke) fallen ganz allein in den vorgeſtellten Inhalt.

Es iſt wichtig, ſich klar zu machen, daß alle dieſe neuen Vorſtellungen, die wir als ſolche einer höheren Ordnung bezeichnen können, keineswegs als Reſultanten aus einer bloßen Wechſelwirkung der urſprünglichen einfachen Vorſtellungen in derſelben Weiſe entſpringen, wie man in der Mechanik eine dritte Bewegung aus dem Zuſammentreffen zweier anderen konſtruiert. Dieſe Analogie gilt auf geiſtigem Gebiete gar nicht, immer ſind vielmehr die beiden Eindrücke a und b bloß als Reize anzuſehen, die auf die ganze eigentümliche und einheitliche Natur eines vorſtellenden Subjektes und in dieſem als Reaktion die Thätigkeit rege machen, durch welche die neuen Vorſtellungen, z. B. der Ähnlichkeit, der Gleichheit, des Gegenſatzes u. ſ. w. entſtehen, welche ohne Anregung dieſer neuen geiſtigen Thätigkeit aus dem bloßen Zuſammenwirken der einzelnen Eindrücke nicht entſtehen würden".

Es iſt leicht erſichtlich, daß dieſe poſitive Grundlage der Theorie des Vorſtellungsverlaufs bei Lotze ganz andere Konſequenzen nach ſich zieht, wie bei Herbart. Nach Lotze werden Empfindungen und Vorſtellungen hervorgerufen durch äußere Reize, ihm aber ſind ſie die naturgemäßen Rückwirkungen der handelnden, leidenden Seele auf die äußeren Eindrücke. Nach Lotze bringt die Seele die Vorſtellungen nicht nur irgend einmal hervor und entläßt ſie dann, das geiſtige Leben iſt mit dieſen erſten Erzeugniſſen keineswegs abgeſchloſſen, die höheren Thätigkeiten, auf denen ſein Wert beruht, gehen aus dem mechaniſchen Treiben der Vorſtellungen keineswegs von ſelbſt hervor. Jeden Schritt, den der Verlauf der Vorſtellung macht, fühlt die Seele, und von ihm gereizt, tritt ſie hier und da wieder ſelbſt handelnd hervor und führt in das ſcheinbar ſich ſelbſt überlaſſene Getriebe derſelben neue Elemente ein.

Auch proteſtiert Lotze gegen die Annahme, die Unvergänglichkeit der Vorſtellungen als die ſelbſtverſtändliche Folge eines allgemeinen Geſetzes der Beharrung darzuſtellen, nach welchem jeder einmal erregte Zuſtand eines Weſens ſich ſelbſt überlaſſen,

ſo lange fortdauern müßte, bis eine neue dazwiſchen kommende Wirkung ihn aufhöbe oder veränderte.

Man kann ſich nicht hierbei, ſagt Lotze, auf die Analogie der Naturwiſſenſchaften berufen, die dieſes Geſetzes als eines vorzüglichen Hilfsmittels in der Lehre von den Bewegungen der Körper ſich bedienen. Der Körper leidet nichts von ſeiner Bewegung; denn die Bewegung, als bloßer Wechſel des Ortes, iſt ein rein äußerlicher Zuſtand, von welchem der Körper in ſeiner Qualität gar nicht berührt wird und der zu widerſtehen er deshalb auch gar keine Veranlaſſung hat. Das Vorſtellen dagegen iſt als ein innerliches Ereignis notwendig zugleich für das Weſen, in dem es geſchieht, eine Störung ſeines urſprünglichen Zuſtandes. In der Natur der Seele aber glaubt Lotze das Beſtreben zur Feſthaltung ihres früheren Zuſtandes vermuten zu dürfen, durch welches ſie jeden ihr aufgedrängten einzelnen Eindruck nach dem Aufhören der äußeren Gewalt, die ihn erzwang, wieder zu beſeitigen ſucht.

Auch Herbarts Lehre von dem Sinken der Vorſtellungen ſcheint Lotze nicht korrekt. Niemand kann beobachten, wie die Vorſtellungen, allmählich und ſtetig ſich verdunkelnd, aus dem Bewußtſein verſchwinden. Denn die beobachtende Aufmerkſamkeit würde das Eintreten dieſes Ereigniſſes hindern. Nicht eine ſtetige Verdunkelung findet ſtatt, ſondern mit vielen und ſcharfen Unterbrechungen iſt eine Vorſtellung bald im Bewußtſein, bald nicht. Dieſes Faktum ergiebt ſich der beobachtenden Aufmerkſamkeit, aus der Erinnerung des inneren Zuſtandes bei dem Verſchwinden der Vorſtellung.

Das Vermögen, anderes und ſich ſelbſt beobachten zu können, iſt nach Lotze als eine der Seele eigentümliche Thätigkeit im Gegenſatz zu dem Mechanismus der Wechſelwirkungen zwiſchen ihren unmittelbaren Vorſtellungen. In welchen fein abgemeſſenen Beziehungen auch immer unſere Vorſtellungen ſich befinden mögen, alle ihre innere Ordnung würde nicht von ſelbſt den Gedanken einer notwendigen Verbindung zwiſchen ihnen erzeugen, wenn nicht die Natur des Geiſtes ihrerſeits die Forderung einer ſolchen erhöbe.

Darin beſteht die wahre Einheit des Geiſtes, die ihn als Geiſt von jeder Einheit jedes anderen Weſens unterſcheidet, daß

er nicht nur seine verschiedenen Zustände zu einem Mechanismus der Wechselwirkung untereinander zusammendrängt, sondern überdies durch die beziehende Thätigkeit, die er in jenen Verfahrungsweisen des Erkennens ausübt, dieses Mannigfaltige der Eindrücke in dem Sinne eines zusammenhängenden Ganzen zu deuten und es in das Bild einer Welt zu verwandeln strebt, in deren innerlicher Verknüpfung er den Widerschein seiner eigenen Einheit findet.

Nach Herbart finden ferner die Gefühle ihre ausreichende Begründung in den mannigfachen Wechselwirkungen (Verbindungen, Hemmungen, Spannungen ꝛc.) der Vorstellungen, wie sie der Vorstellungsmechanismus nach mechanischen Gesetzen mit sich bringt, daß es also einer besonderen Gefühlsanlage nicht bedarf.

„Die Seele wird Geist genannt, sofern sie vorstellt und denkt, Gemüt, sofern sie fühlt und begehrt."

„Die mannigfachen Gemütszustände, die Gefühle und Begierden, entstehen aus Vorstellungen, indem deren Bewegungen sich teils begünstigen, teils erschweren und hindern."

„Fühlen und Begehren sind zunächst Zustände der Vorstellungen (Zustände der Seele nur sofern die Vorstellungen sind); sie sind nur Arten und Weisen, wie unsere Vorstellungen sich im Bewußtsein befinden. Dasselbe gilt auch von den Begehrungen. Auch das Begehren ist nach Herbart nur eine Modifikation des Vorstellens, eine „Art und Weise, wie das Vorstellen sich ereignet".

Dieser Lehre trat nun Lotze schon sehr frühzeitig entgegen. „Betrachten wir die Seele nur als vorstellendes Wesen, so werden wir in keiner noch so eigentümlichen Lage, in welche sie durch die Ausübung dieser Thätigkeit geriete, einen hinlänglichen Grund entdecken, der sie nötigte, nun aus dieser Weise ihres Äußeren hinaus zu gehen und Gefühle der Lust und Unlust in sich zu entwickeln. Allerdings kann es scheinen, als verstände im Gegenteil nichts so sehr sich von selbst, als daß unversöhnte Gegensätze zwischen mannigfachen Vorstellungen, deren Widerstreit der Seele Gewalt anthut, ihre Unlust erregen, und daß aus dieser ein Streben nach heilender Verbesserung entspringen müsse. Aber nur uns scheint dies so, die wir eben mehr als

vorstellende Wesen sind; nicht von selbst versteht sich die Notwendigkeit jener Aufeinanderfolge, sondern sie versteht sich aus dem allgemeinen Herkommen unserer inneren Erfahrung, die uns längst an ihre thatsächliche Unvermeidlichkeit gewöhnt hat. Diese allein läßt uns darüber hinwegsehen, daß in Wahrheit hier zwischen jedem vorangehenden und dem folgenden Gliede der Reihe eine Lücke ist, die wir nur durch Hinzunahme einer noch unbeobachteten Bedingung ausfüllen können. Sehen wir ab von dieser Erfahrung, so würde die bloß vorstellende Seele keinen Grund in sich finden, eine innere Veränderung, wäre sie selbst gefahrdrohend für die Fortdauer ihres Daseins, anders als mit der gleichgültigen Schärfe der Beobachtung aufzufassen, mit der sie jeden anderen Widerstreit von Kräften betrachten würde; entstände ferner aus anderen Quellen doch neben der Wahrnehmung noch ein Gefühl, so würde wieder die bloß fühlende Seele selbst in dem höchsten Schmerze weder Grund noch Befähigung in sich finden, zu einem Streben nach Veränderung überzugehen; sie würde leiden, ohne zum Willen aufgeregt zu werden. Da dies nun nicht so ist, und damit es anders sein könne, muß die Fähigkeit, Lust und Unlust zu fühlen, ursprünglich in der Seele liegen, und die Ereignisse des Vorstellungslaufes, zurückwirkend auf die Natur der Seele, wecken sie (die Fähigkeit) zur Äußerung, ohne sie erst aus sich zu erzeugen, welche Gefühle ferner das Gemüt beherrschen mögen, sie bringen nicht ein Streben, sondern sie werden nur zu Beweggründen für ein vorhandenes Vermögen des Wollens, das sie in der Seele vorfinden, ohne es ihr jemals geben zu können, wenn es ihr fehlte.

Diese Überzeugung würden wir keineswegs ersetzt halten durch ein Zugeständnis, mit dem man uns entgegenkommen könnte: daß ja allerdings irgend eine thatsächliche Lage des Vorstellungsverlaufs noch nicht selber das Gefühl der Lust oder Unlust oder das Streben sei, das aus ihr hervorgehe, daß aber doch eben Gefühl und Streben nichts anderes seien, als die Formen, unter welchen jener Thatbestand von dem Bewußtsein aufgefaßt werde. Wir würden vielleicht hinzufügen müssen, daß gerade diese Formen der Auffassung nicht unbedeutende Beiwerke sind, deren man gelegentlich gedenken könnte, als spielten

sie nur bei jenem Thatbestand des Vorstellungsverlaufes, in dem allein das Wesen läge, nebenher; das Wesentliche liegt hier vielmehr in dieser Art des Erscheinens. Als Gefühle und Strebungen sind die Gefühle und Strebungen von Wert für das geistige Leben, dessen Bedeutung nicht allein darin besteht, daß allerhand Verwicklungen der Vorstellungen eintreten, die beiläufig unter jenen Formen zum Bewußtsein kommen, sondern darin, daß die Natur der Seele imstande ist, sich irgend etwas als Gefühl und Streben erscheinen zu lassen".

„Daß an Vorstellungen Gefühle sich anknüpfen, geht nie aus der Natur der Vorstellungen oder aus irgend einer Komplikation derselben hervor, als müßte jedes Wesen, das einmal der Vorstellungen fähig wäre, auch die Gefühle als eine analytische Folge dieser Fähigkeit erdulden; sie entstehen vielmehr, sofern die Vorstellungen, zurückwirkend auf das Ganze der Seele, in diesem ein eigentümliches Vermögen des Gefühls antreffen, dem die neuen Erscheinungen der Lust oder Unlust abzugewinnen sind."

„War es eine ursprüngliche Eigentümlichkeit des Geistes, Veränderungen nicht nur zu erleiden, sondern sie vorstellend wahrzunehmen, so ist es ein ebenso ursprünglicher Zug desselben, sie nicht nur vorzustellen, sondern in Lust und Unlust auch des Wertes inne zu werden, den sie für ihn haben, indem sie bald im Sinne seiner eigenen Natur ihn anregen, bald ihm Formen und Verknüpfungen der Zustände zumuten, die dem natürlichen Ablauf seiner Thätigkeiten zuwider sind. Denn darauf wird doch zuletzt die Lust beruhen, daß dem Geiste, dessen Bestimmung nicht die Ruhe, sondern die Entwicklung ist, Erregungen zugeführt werden, die, mit der Richtung, den Bedingungen oder der Form seiner lebendigen Entfaltung übereinstimmend, ihm nicht nur die Sicherheit des Unangefochtenseins, sondern eine Förderung seines eigenen Thuns verschaffen. Und ebenso, wie die Seele als veränderliches und thätiges Wesen im Gefühle der Lust sich dieser Übung iher Kräfte als einer Steigerung in dem Werte ihres Daseins bewußt wird, ebenso besitzt sie die Fähigkeit, die Störungen, die von ihrem eigenen Wege sie ablenken möchten, weder bloß zu leiden, noch an ihnen zu grunde zu gehen, sondern sie im Gefühle der Unlust als das, was sie

ſind, als Störungen ihres beſtändigen Sinnes, zu empfinden.“ (Mikrokosmos.)

„Gefühle der Luſt und Unluſt entſtehen nicht nur dann und wann einmal in unſerer Seele, wie es dem flüchtigen Beobachter vorkommt, ſondern jeder bewußte Vorgang des Seelenlebens überhaupt iſt von Gefühlen begleitet. Auf dieſer Allgemeinheit der Gefühle beruht ein guter Teil unſerer höheren menſchlichen Ausbildung; ſie iſt der Grund der Phantaſie, aus der die Werke der Kunſt geboren werden und welche das Verſtändnis aller natürlichen Schönheit eröffnet.

Alles, was einen Wert in unſerem Bewußtſein erlangen ſoll, muß die Seele nicht in Ruhe, ſondern in einem lebendigen oder zurückgehaltenen Streben antreffen. Die tägliche Erfahrung nötigt uns zu dem Eingeſtändnis, daß das volle Schöne nirgends anders als in der Erſchütterung des genießenden Geiſtes zu ſuchen ſei. Das Gemüt und ſeine Gefühlsäußerungen begründen die Möglichkeit des Schönen. Dächte man ſich ein Weltall in höchſt wechſelnden, mannigfaltigen Erſcheinungen jenen erhabenen unerſchütterlichen Gangbefolgung, und daß wohl ein Geiſt die Mannigfaltigkeit dieſer Beziehungen denkend zu der Einheit eines Bildes zuſammenfaſſe, aber daß kein Herz in der Welt ſei, für welches das All lebendig ſich bewege, wie ſollte in dieſer Welt der Wahrheit die Schönheit noch einen Platz finden. Die Schönheit ſetzt überall den fühlenden Geiſt voraus, nicht um von ihm, als ſchon vorhanden, nacherkannt zu werden, ſondern in ſeiner Berührung zu entſtehen. Wir können nicht denkend beweiſen, ſondern nur (fühlend) erleben, daß irgend ein „Schönes“ ſchön ſei, nicht durch logiſche Zergliederung, ſondern durch eine inſtinktive Schätzung des Gefühles läßt ſich der Inhalt des Schönen erſchöpfen.

Lotze legt der Macht des Gefühls im Geſamtleben des Menſchen die höchſte Bedeutung bei. Dr. Pfleiderer ſagt: „In der That läßt ſich die Lehre, welche der Philoſoph hierin vertritt, in das eine Wort von der „Allgegenwart des Gefühls“ zuſammenfaſſen. Nicht nur hier und da bei beſonderen Anläſſen, ſondern überall und immer, ob wir es über anderem beachten oder nicht, klingt dasſelbe mit und bildet geradezu für alles die tiefſte Reſonanz. Das Gefühl iſt nach Lotze das

Wertprägungsvermögen der Seele.“ Gerade in dieser Auffassung des Seelenlebens liegt die Bedeutung, die die Lotzesche Psychologie für die Pädagogik haben wird.

Ähnlich wie Herbarts Bedeutung für die Pädagogik verhältnismäßig erst spät, ja vorzugsweise erst nach dem Tode des großen Meisters gewürdigt ist, ist auch die pädagogische Bedeutung der Weltanschauung Lotzes erst in der allerneuesten Zeit beachtet worden.

Was hat den Schülern den Mann so lieb und wert gemacht? Ein imposantes Äußere war es nicht. Der schmächtige Mann von mittlerer Größe trug regelmäßige Züge, in denen nichts auffiel als das unverkennbare Gepräge körperlichen Leidens und das jederzeit nachdenkliche dunkle Auge. Wer ihn zum ersten Mal bedächtigen Schrittes in etwas vorgebeugter Haltung ins Kolleg treten sah, ahnte nicht leicht unter der fast unscheinbaren Hülle die ungewöhnliche geistige Begabung. Aber der schwache Mann, der von dem kurzen Gange, welcher ihn von seiner Wohnung zum Kollegiengebäude führte — ich rede vom Beginn der sechsziger Jahre — anscheinend ermattet aufs Katheder sich niederließ, erholte sich alsbald unter der lauten Gedankenarbeit. Er pflegte nämlich nicht, wie die große Mehrzahl seiner Kollegen, zu lesen, sondern er trug nach dem Leitfaden eines kleinen Blättchens Papier, das er vor sich legte, frei vor mit einer Stimme, die eher zart als stark zu nennen war, die aber durch helle Klangfarbe und scharfe Artikulation sich auch im größten Zimmer verständlich machte. Während die rechte Hand leicht die Stirn stützte, floß die Rede in einem Strome dahin, der kein Stocken kannte, — kurz, einen größeren Meister der mündlichen Rede habe ich nie gehört. Lotze schließt seine Untersuchung mit den Worten:

„Keinen höheren Anspruch erhebe ich für den Rest meiner Darstellung, als diesen, den sie vielleicht rechtfertigen wird: sie mag die zusammenhängenden, mir lieb gewordenen Ergebnisse eines lange unterhaltenen Nachdenkens dem Schüler mit der Aufrichtigkeit bieten, mit welcher in jeglicher ernster Unterhaltung jeder sein Bestes mitteilen soll, um Augenblicke der Muße zu Augenblicken bleibender geistiger Sammlung zu erhöhen. Dies lebendige persönliche Verhältnis zu dem Gemüte des Lesers,

wenn es mir gelänge, es herzustellen, würde mir mehr gelten, als das Glück, der Weltansicht, deren Umrisse zusammenzufassen ich im Begriffe bin, eine Stelle in der Entwickelungsgeschichte der Philosophie zugestanden zu sehen. Denn einigermaßen bezweifeln wir jetzt wohl alle die Triftigkeit des Glaubens, der vor nicht allzu langer Zeit den eigentlichen Markfaden der Weltgeschichte in dem Fortschritte der Philosophie zu finden glaubte und bei jedem Wechsel spekulativer Systeme einen neuen Lebensabschnitt des unbedingten Weltgrundes anbrechen sah. — Nicht darum, daß wir Entwickelung spielen, sondern in jenen Leistungen des lebendigen Menschen an den lebendigen besteht der Wert auch jener Spekulationen, die sich um die höchsten Wahrheiten bemühen."

Mit diesen schönen Abschiedsworten Lotzes schließe ich die Arbeit und füge den Wunsch hinzu, daß Lotzes Ideen immer mehr Verbreitung in Lehrerkreisen und Verwertung für die Pädagogik finden möchten.

IV.

Die Lehrerinnen im Alter.

Von

Dr. Gotthold Krevenberg.

I.

Unserer Zeit wird mancher Vorwurf gemacht. Man sagt ihr nach, sie bete den Erfolg an, habe ein Eintagsgedächtnis selbst oder erst recht für wahre Verdienste und sei pietätlos gegen das Alter. Jedoch, wenn auch der Kampf um das Dasein manchmal mehr Rau- und Roheiten zutage fördert, als unter civilisierten Menschen nötig wäre, so besteht dagegen unleugbar ein Streben und durchzieht die Menschen wie die Eingebungen eines guten Genius, die Härten zu mildern, die Unebenheiten auszugleichen, die Wunden zu heilen. Unsere humanitären Bestrebungen haben im Zeitalter des Egoismus einen gewaltigen Umfang angenommen und machen sich, nach der

Behauptung einzelner, auf einigen Gebieten schon mit unangenehmen Folgen mißverstandener Auffassung so fühlbar, daß man bereits von einem Humanitäts-„Dusel" gesprochen und gemeint hat, unser Zeitalter *kranke* an der Humanität. Weiter ist zu beachten und ganz richtig, daß die Humaniät mit ihrer Hilfe nur da einzutreten hat, wo Selbsthilfe zu schwach ist. Von der großen Gemeinsamkeit Beistand zu erwarten, so lange die Selbsthilfe möglich oder sogar recht gut thunlich ist, verrät Trägheit, Naivetät oder Mangel an Scham. Es giebt aber auch Ehrenpflichten, denen eine größere Gemeinschaft, denen eine Nation sich nicht entziehen kann und darf.

Oft schon ausgesprochen, angezweifelt und dann wieder anerkannt ist das Wort, daß zu unseren Erfolgen nicht bloß im Streite, sondern neuerdings vornehmlich im Rate der Völker kaum an letzter Stelle die Schule uud ihre Lehrer beigetragen haben. Man sollte daher denken, daß es eine der vornehmsten Ehrenpflichten unserer Nation wäre, für die Veteranen der mühsamsten geistigen Arbeit auf eine der Würde des hohen Berufs angemessene Weise zu sorgen. Ein Volk, welches die gegenwärtige Größe, zu der es sich aufgeschwungen, kaum den äußeren günstigen Bedingungen des Landes an sich, wohl aber der Kraft seines Geistes verdankt, muß sich den Geistesarbeitern gegenüber, die den Grund legten, allerdings besonders verpflichtet fühlen.

Es möge hier unerörtert bleiben, ob die Vorkehrungen, welche Staat und Kommune zur Sicherung der Existenz des alten Lehrers getroffen haben, schon nach jeder Richtung ausreichend sind. Dann würden auch die an öffentlichen Anstalten mit Pensionsberechtigung angestellten Lehrerinnen im großen und ganzen sorgenfrei in die Zukunft blicken können, vorausgesetzt, daß ihr der Pension zur Grundlage dienendes Gehalt vom Staat oder der Kommune auskömmlich bemessen ist. Indes wie steht es mit denjenigen Lehrerinnen, — und sie sind offenbar in der Mehrzahl, — welche sich in einer solchen immerhin bevorzugten Stellung nicht befinden, welche an Privatschulen oder als Erzieherinnen in Familien wirken? Was wird aus diesen treuen weiblichen Arbeiterinnen, die geistig pflügen und oft in sehr unfruchtbare Furchen ihre Saat streuen, — was wird im

Alter aus dieſen? Und was wird ſelbſt aus den penſionsberechtigten Lehrerinnen, falls ihr Einkommen nicht hoch genug war, um eine angemeſſene Penſion zu gewähren und falls ſie, was ja ſehr ins Gewicht fällt, Erſparniſſe bei aller Einſchränkung nicht machen konnten?

Erwieſen iſt, daß die weibliche Kraft im aufreibenden Dienſt der Jugenderziehung ſich bei weitem eher abnutzt, als die männliche. Deshalb hatte auch die Miniſterial-Konferenz für das mittlere und höhere Mädchenſchulweſen, welche bereits im Auguſt 1873 zu Berlin tagte und zu welcher auch Schreiber dieſer Zeilen gehörte, Veranlaſſung genommen, dem preußiſchen Unterrichtsminiſterium als ihren Wunſch auszuſprechen, daß für die Emeritierung der Lehrerinnen Beſtimmungen getroffen werden möchten, welche den weiblichen Lehrkräften einen früheren Rücktritt vom Amte ermöglichen. Bei dieſer Veranlaſſung wurde auch die ſchlechte Beſoldung der Lehrerinnen in Berlin, jedoch keineswegs an öffentlichen Schulen, ſondern in Privatanſtalten, ſcharf hervorgehoben.

Man vergegenwärtige ſich die Folgen eines immer kargen Gehaltes und eines verhältnismäßig frühen Verbrauchs der körperlichen und geiſtigen Kräfte! Hat man von der Not der Volksſchullehrer hin und wieder, gewiß nicht mit Unrecht, herzzerreißende Bilder entrollt, wie viel erbarmungswürdiger iſt erſt iſt das Los hilfloſer, alleinſtehender, mit der Not kämpfender Lehrerinnen! Doch nein, ſie ſtehen nicht allein! Nicht ſelten haben ſie alte, gebrechliche Mütter oder ſonſtige liebebedürftige Anverwandte bei ſich, mit denen ſie das kärgliche Brot ihrer Stelle noch teilen müſſen! Wie entſetzlich iſt der Gedanke, daß die Erzieherinnen der Jugend während der Jahre, in denen die von ihnen erzogenen Frauen das Glück der Ehe, die Freuden des Lebens genießen und überhaupt eine auf ihrer Bildung beruhende volle Befriedigung des Daſeins gemeiniglich fühlen, von fortwährenden Sorgen gequält werden, ja, daß ſie ihr Leben vielleicht in Not und Elend beſchließen!

Seit ich in den verſchiedenſten Blättern, Zeitungen und Zeitſchriften pädagogiſchen und allgemeinen Charakters, die Angelegenheit der Altersverſorgung von Lehrerinnen beſpreche, habe ich, — allerdings ſchaue ich dabei auf einen Zeitraum von circa

15 Jahren zurück, — Blicke in ein Elend gethan (durch mündliche und briefliche Mitteilungen, auch wohl durch sonstige persönliche Erfahrung), — in ein Elend, das ich auf diesem Gebiete nicht für möglich gehalten hätte. Die meisten Thatsachen zu veröffentlichen, verbietet die Diskretion. Aber unverhüllt und auch unvergessen ist der Fall, wo vor einer Reihe von Jahren eine deutsche Lehrerin von der Waterloo-Bridge sich in die Themse stürzte, weil sie trotz ihrer Talente und aller Bemühungen keine Stelle finden konnte! Sie war mit einer amerikanischen Familie nach England hinübergekommen und von dieser verabschiedet worden. — Eine andere deutsche Erzieherin wurde, man sagt, in Folge schlechter Behandlung, in London irrsinnig und mußte in eine Heilanstalt gebracht werden. Im Vaterlande geht es oder ging es kaum besser zu. „Wir kennen viele Lehrerinnen", berichtet Marie Calm, „die im Alter darben, wir kannten solche, die in Armut und Not gestorben sind. Ich habe es erlebt, daß einer Schulvorsteherin, deren Gehalt ohnehin geringer war, als das des vierten Lehrers an der Knabenschule, die in dreißigjähriger, musterhafter, unermüdlicher Thätigkeit ihre Gesundheit gänzlich eingebüßt hatte und deshalb gezwungen war, ihren Wirkungskreis aufzugeben, von der Stadt, der sie so treu gedient und in der sie, wie ihre ganze Familie, Trägerin eines besonders idealen Strebens gewesen war, die unbedeutende Pension versagt wurde, welche sie beanspruchen konnte. Geschehen in der Hauptstadt eines nunmehr an Preußen übergegangenen kleinen Fürstentums". Daß aber auch in Preußen die Pensionsverhältnisse der Lehrerinnen gerade an höheren Mädchenschulen einer allgemeinen gesetzlichen Regelung bedürfen, scheint aus folgendem Fall hervorzugehen, über den eine andere bekannte Schriftstellerin, Ellen Lucia, berichtet: „In einer mir genau bekannten Stadt der Mark wurde der allerdings schon vor einer Reihe von Jahren abgehenden einzigen wissenschaftlichen Lehrerin der städtischen höheren Töchterschule, auf welcher während 18 Jahren die ganze Last des fremdsprachlichen Unterrichts nebst allen englischen und französischen Korrekturen geruht hatte, 240 Mark jährliche Pension vom dortigen Magistrat zuerkannt". Dann erzählt Marie Calm weiter: „Ich kam bei einem Besuche

in eine ärmliche Erkerwohnung. Eine Frau saß vor dem Herde und bereitete die kleine Mahlzeit. Sie klagte, daß sie krank sei, aber habe aufstehen müssen, um das Essen zu kochen, da sie keine Magd habe .... Und das war die Mutter der ersten Lehrerin einer sehr besuchten höheren Töchterschule! Aber freilich, bei 1050—1200 Mark Gehalt konnte man keine Magd halten"!

Der Staat hat, aus eigener Initiative und Dank mehrseitig gegebenen Anregungen, recht viel, — noch mehr haben in finanzieller Hinsicht die Kommunen gethan. Dagegen sind die Verhältnisse an Privatschulen und ist die Lage der Erzieherinnen doch immer noch unsicher und oft gewiß traurig genug!

Eine Erzieherin erhält in Deutschland bei freier Station ein Durchschnittsgehalt von 500 Mark. Davon kann sie im günstigsten Falle jährlich, falls sie stets gleich wieder nach dem Verlassen einer Stelle eine andere erhält, ca. 100 Mark zurücklegen. Das würde nach 25 Jahren angestrengtester Thätigkeit 2500 Mark betragen, mit Zinsen und Zinseszinsen etwas mehr, und bedeutend mehr, wenn sie rechtzeitig auf so segensreiche Institute, wie die Kaiser-Wilhelms-Spende, aufmerksam gemacht wird. Aber ein genügendes Kapital, oder eine ausreichende Rente, um ganz davon leben zu können, vermag sie sich doch nicht zu erübrigen. Andere, noch günstigere Institute mußten zu dem Zwecke ins Leben gerufen werden. Denn der bei weitem schlimmere Fall kann ja eintreten, daß die Privatlehrerin oder die Erzieherin, die Ernährerin der alten Mutter oder der Geschwister, erkrankt und arbeitsunfähig wird. Ohne Freunde, ohne Hilfe bricht dann ein Elend herein, „von dem nur Gott im Himmel weiß".

Wer soll da helfen? Der Staat, die Gesellschaft? Oder ist Selbsthilfe das allein Richtige? Am besten helfen alle drei Faktoren vereint! —

Diese und ähnliche Erwägungen gaben schon zu Anfang des vorigen Jahrzehnts einigen Mädchenschulpädagogen Veranlassung, die Altersversorgung für Lehrerinnen nach verschiedenen Richtungen anzuregen. Auch hat, was dankbarst anerkannt werden muß, die Hilfe des Staates nicht gefehlt, welcher, wenn auch nicht offiziell, so doch offiziös, den dahin zielenden

Bestrebungen wirksamste und schätzenswerteste Unterstützung zu teil werden ließ. Ferner haben edle Menschenfreunde Gaben gespendet. Das Unternehmen mußte, da ziemlich ausgedehnte gemeinnützige oder wohlthätige Zwecke verfolgt wurden, eine weit über die Berufskreise hinausgehende, thatkräftige Teilnahme finden. Sonst hätte die ganze Sache überhaupt keinen durchschlagenden Erfolg gehabt!

Bereits auf dem Deutschen Frauentage zu Eisenach im Jahre 1872 brachte Schreiber dieser Zeilen die Angelegenheit eines deutschen „Pensionsfonds für Lehrerinnen und Erzieherinnen", namentlich für solche, welche ihre Thätigkeit an Privatanstalten oder in Familien ausüben, kurz zur Sprache. Schon damals hatte er im Sinne, daß die Lehrerinnen sich zunächst zwar *selber helfen*, daß die deutschen Frauen in ihrer Allgemeinheit sie aber unterstützen sollten. Aus einem westfälischen Aufrufe, den er bald darauf in einem damals weit verbreiteten rheinischen Blatte, dem „Pionier", fand, trat ihm zu seiner Freude eine ganz ähnliche Anregung entgegen. Ein westfälischer evangelischer Lehrerinnen-Verein erstrebte nämlich, obigem und weiteren persönlichen Berichten zufolge, die Gründung eines Fonds, der allmählich die Erwerbung eines Eigentums ermöglichen sollte. Man wünschte ein Haus zu errichten, in welchem ein zum Teil oder auch ganz kostenfreier Aufenthalt solcher Lehrerinnen stattfinden könnte, die durch Krankheit oder Altersschwäche auf eine Zeit oder dauernd arbeitsunfähig wären, — demnach ein Asyl oder Feierabendhaus für alleinstehende oder nicht pensionsberechtigte Lehrerinnen. Als Mittel zur Erreichung dieses Zweckes waren bestimmte, regelmäßige Beiträge der ordentlichen und außerordentlichen Mitglieder des Vereins in Aussicht genommen. Freiwillige Sammlungen sollten nicht ausgeschlossen bleiben.

Derselben Gesinnung entsprang ein Aufruf, welchen zu Anfang des Jahres 1874 die „Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus" (Leipzig, B. G. Teubner) veröffentlichte, nachdem zuerst von Bromberg aus durch die Institutsvorsteherin Fräul. *Schneider* die Sache angeregt worden war. Eine ungenannte schlesische Erzieherin wandte sich an alle ihre Mitschwestern, besonders an solche, die in weiten Kreisen wirken

und verkehren, und bat, ein Werk zu beginnen, um einen Fonds zu begründen, aus welchem alte oder kranke, arbeitsunfähige Erzieherinnen unterstützt werden könnten. Wenn alle, meinte sie, die in Haus und Schule erziehen, eine jede nach ihren Kräften, zu einer gemeinsamen Kasse beisteuerten, dann würden gewiß auch diejenigen, welche in andere Lebensverhältnisse übergetreten sind, gern etwas dazu beitragen, die Zukunft früherer Kolleginnen zu sichern; dann würden auch dankbare Mütter und Schülerinnen eine Freude darin finden, den Lebensabend derer zu sichern, denen sie so viel schulden; edle Frauen, die der Herr mit irdischen Gütern segnete, würden willig Liebesopfer bringen.

Man sieht, auch hier sollte das zu Grunde liegende Prinzip der Selbsthilfe nicht streng festgehalten werden. In gleicher Weise beruhen ältere Einrichtungen zum Besten der Lehrerinnen auf einer Vereinigung der Selbsthilfe und der Hilfe von anderer Seite. Zu den bekanntesten Unternehmungen aus früherer Zeit, die aber noch in kleinerem Stile auftreten, gehört die verdienstvolle „Stubbestiftung“ in Berlin.

Schon im Jahre 1861 überwies Fräul. Amalie Stubbe, Vorsteherin einer Berliner Privatschule, dem dortigen Magistrate ein Kapital von 2000 Thalern (6000 Mark) zur Begründung einer Stiftung für hilfsbedürftige unverheiratete Lehrerinnen. Diese Stiftung trat bereits 1862 ins Leben. Lehrerinnen und Erzieherinnen, welche im Alter unterstützt sein wollten, verpflichteten sich zur Zahlung von jährlich mindestens 2 Thalern (6 Mark). Jedoch erlangten sie durch solche Zahlung noch kein eigentliches Recht auf Unterstützung, sondern diese hing und hängt immer von einem besonderen Beschlusse der Berliner Schuldeputation ab. Die Höhe der Unterstützung kann bis 360 Mark, bez. 600 Mark betragen; dieselbe wird aber nur solchen Lehrerinnen gewährt, welche wenigstens zehn Jahre hindurch Beiträge an die Kasse der Stiftung zahlten. Bei einer kürzeren Beteiligung mit Beiträgen muß die Unterstützungsbedürftige bereits das 60. Lebensjahr vollendet haben. Ist eine Lehrerin, Erzieherin, Schul- oder Pensionsanstalts-Vorsteherin nachweisbar so bedürftig und erwerbsunfähig, daß sie überhaupt außer stande ist, Beiträge an die Kasse zu zahlen, so können ihr ausnahmsweise Unterstützungen bis zu 240 Mark gewährt

werden. Vom Orte, wo der Beruf ausgeübt wird, macht die Stubbestiftung ihre Beihilfe nicht abhängig, jedoch beschränkt sie sich auf evangelische Lehrerinnen. Sind mehrere, zur Unterstützung qualifizierte Teilnehmerinnen vorhanden und reichen die Mittel der Stiftung nicht aus, da nach dem Statut verständiger Weise nur die laufenden Beiträge und die Zinsen des Stiftungskapitals verwandt werden dürfen, so hat diejenige den Vorzug, welche am längsten Beiträge zur Stiftung zahlte. Entscheidet dieses noch nicht, so wird die größere Bedürftigkeit, beziehungsweise das höhere Lebensalter, aber auch nicht an letzter Stelle der Umstand in Betracht gezogen, ob eine derselben vielleicht Lehrerin bei oder Schülerin des Fräulein Stubbe war. Diese Bestimmung mag dadurch einigermaßen gerechtfertigt erscheinen, daß Amalie Stubbe nicht nur die eigentliche Gründerin der Stiftung ist, sondern auch ihr ziemlich bedeutendes Vermögen derselben testamentarisch überlassen hat.

Mehrere später getroffene, einschränkende Bestimmungen seitens des Kuratoriums der Stiftung begrenzen den Kreis der Wirksamkeit dieses Unterstützungsinstituts nicht unerheblich. In ähnlichen engen Grenzen bewegen sich noch ein paar andere Altersversorgungskassen, wie der „Kaiserswerther Unterstützungsverein für hilfsbedürftige Lehrerinnen."

Unterstützungen im größeren, ja großen Stile, um das schwierige Problem der Selbsthilfe zu lösen, sind der Lehrerpensionsverband zu Dresden und, in Hinsicht der Haupt- oder eigentlichen Aufgabe, auch die Allgemeine Deutsche Pensions-Anstalt für Lehrerinnen und Erzieherinnen in Berlin. Prinzipiell schließen übrigens beide Anstalten die Unterstützung aus wohlthätiger Hand keineswegs aus.

Da bereits in einer früheren Nummer der „Rhein. Blätter" von dem ersteren der Institute des Näheren die Rede war, so sei hier nur kurz in Erinnerung gebracht, daß der Lehrerpensionsverband bereits seit dem 4. März 1874 an die Öffentlichkeit getreten ist. Er will aber nicht nur Lehrern, sondern auch Lehrerinnen zu gute kommen. Aufnahme in den Verband können nämlich alle Lehrer und Lehrerinnen Deutschlands finden, die das 45. Lebensjahr noch nicht überschritten haben,

wenn sie erstens ein Gesundheitsatteſt, zweitens ein Zeugnis über ihre Qualifikation als Lehrer resp. Lehrerin (es werden seit mehreren Jahren nur noch Lehrer und Lehrerinnen im eigentlichen Sinne des Wortes, d. h. wissenschaftlich Geprüfte, aufgenommen) und ein Atteſt darüber beibringen, daß sie zur Zeit ihrer Anmeldung unterrichten. Drittens haben sie eine kleine Aufnahmegebühr zu zahlen. Die Berechnungen, welche bei der Einrichtung des Verbandes zu Grunde gelegt wurden, rühren von dem bekannten Dr. Amthor her, sind mit mathematiſcher Vorsicht angeſtellt und am Königl. Gerichtsamte im Bezirksgericht zu Dresden auf Grund des Geſetzes vom 15. Juni 1868 genehmigt. Nach dieſem Geſetz kann nur denjenigen Geſellſchaften juriſtiſche Perſönlichkeit beigelegt werden, deren Rechnungsaufſtellungen nach ſorgfältiger Prüfung durch Sachverſtändige ergeben, daß die Geſellſchaft imſtande iſt, ihren Verpflichtungen nachzukommen. Die juriſtiſche Perſönlichkeit wurde aber dem in Rede ſtehenden Verbande von vornherein erteilt.

Die Einzahlungs-Bedingungen ſind nun die möglichſt günſtigen, günſtiger als bei irgend einem uns bekannten Penſionsvereine. Penſionsberechtigt ſind alle Mitglieder, welche das 65. Lebensjahr vollendet haben oder früher dienſtunfähig werden. Letztere Beſtimmung iſt ungemein günſtig für die Mitglieder, aber auch nicht ungefährlich für den Verband. Es muß daher ſeitens desſelben bei der Feſtſtellung der Dienſtunfähigkeit in einem früheren Alter, als mit 65 Jahren, ſehr umſichtig zu Werke gegangen werden. Im Intereſſe der Epigonen iſt dies dringend zu empfehlen. Für dienſtunfähig werden die Mitglieder erklärt, ſobald ſie wegen körperlicher oder geiſtiger Schwäche weder Unterricht erteilen, noch eine ihrem Stande angemeſſene Beſchäftigung verrichten können. Die Dienſtunfähigkeit wird von dem Direktorium, dem Verbandsarzte und dem zur Direktorial-Verſammlung vom Aufſichtsrat geſendeten Delegierten beurteilt. Der Arzt beteiligt ſich jedoch nicht an der Abſtimmung. Von dem Ausſpruch des Verbandsarztes und des Direktoriums kann in zweifelhaften Fällen dann an den Verwaltungsrat und die Generalverſammlung appelliert werden. Wer ſich etwa noch von dieſer beeinträchtigt glaubt, dem ſteht es frei, den gerichtlichen Weg zu betreten.

Der Verband dehnt sich über ganz Deutschland aus und zählt gegenwärtig über 1100 Mitglieder. Sein Hauptbureau ist in Dresden, Christianstraße 22 III. Er steht im 14. Verbands- oder Geschäftsjahre und zahlt bereits an 40 Mitglieder Pension. Schon seit einer Reihe von Jahren entrichtet ein Rentner in Straßburg i. E., namens Neßmann, einen jährlichen freiwilligen Beitrag. Dieses Beispiel sollte Nachahmung finden. Das Direktorium ernannte ihn in dankbarer Anerkennung seiner Handlungsweise zum Ehrenmitgliede.

Hat Schreiber dieser Zeilen die Entwickelung der erwähnten Anstalt mit Teilnahme verfolgt und nach Kräften in Wort und Schrift zu fördern gesucht, so stand er auch den anderen Unternehmungen sympathisch gegenüber, von der Überzeugung durchdrungen, daß nur vielseitige Hilfe auf die Dauer bessere Zustände im Lehrerinnenleben hervorrufen könnte. So verfaßte er einen längeren Aufruf an die deutschen Frauen, der im Sommer 1874 in der „Illustrierten Deutschen Frauenzeitung" (Berlin bei Franz Lipperheide) und in sehr vielen anderen Zeitungen ganz oder im Auszuge erschien. Dieses „Wort an die deutschen Frauen" hat, — wir dürfen, auf Thatsachen gestützt, es behaupten, — dazu beigetragen, die Angelegenheit der Altersversorgung für Lehrerinnen allgemeiner bekannt zu machen. Fast um dieselbe Zeit hatte sich der infolge der Weimarer Bestrebungen gegründete Rheinische Provinzial-Verein, ein Zweigverein des Deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen, an die Frau Kronprinzessin des Deutschen Reiches mit der Bitte gewandt, die hohe Frau möge geneigt sein, das Protektorat über eine von Sachverständigen einzurichtende „Allgemeine Deutsche Pensions-Anstalt für Lehrerinnen und Erzieherinnen" zu übernehmen. Die Zusage erfolgte unter dem 14. Juli 1874. Von den Grundsätzen und der Einrichtung dieser Anstalt soll nachstehend die Rede sein.

Oberstes Prinzip der Allgemeinen Deutschen Pensions-Anstalt ist gleichfalls die „Selbsthilfe". Gerade eine Lehrerin ist sehr zartfühlend, deshalb leicht verletzt, und es würde ihrem innersten Wesen widerstrebt haben, von einer Stiftung Hilfe zu erhalten, die einzig und allein auf Wohlthätigkeit basiert war. Wohlthat und immer Wohlthat, so hätten sie mit Recht aus-

rufen können, sei nicht besser als ein Almosen und drücke den Stand nur noch tiefer herab, gedrückt und gedemütigt wie er in den Augen dünkelhafter Personen ohnehin schon genug sei! Eine Lehrerin, eine Erzieherin, die ihr Leben lang von ihrem besten Können und Wissen hat geben und immer wieder geben müssen, kann in ihrem Alter nicht nehmen, wenigstens nicht willkürliche Unterstützungen, ohne der eigenen Würde etwas zu vergeben! Demnach mußte die Anstalt auf einen ganz andern Fuß gestellt werden. Sie sollte und mußte werden, wie Professor Gneist ganz richtig gesagt hat, „die gemeinsame Institution eines kräftig aufblühenden, ehrenvollen Berufsstandes," welche sich zunächst an das Ehr- und Pflichtgefühl derjenigen Kreise zu wenden hat, die Vorteile aus derselben ziehen werden. „Man darf," so führte Gneist weiter aus, „dem gebildeten Mädchen mit ganz anderem Erfolg als der Fabrikarbeiterin die Wahrheit zu Gemüte führen, daß es Pflicht der Lehrerin ist, so weit sie es vermag, selbst zu sparen und beizutragen für die Jahre der Erwerbsunfähigkeit. Je mehr sie ihren Beruf achtet, desto mehr muß sie auch die Berufspflicht anerkennen, den möglichen Anteil für ihre Berufsgenossinnen zu tragen, auch für den Fall, daß sie selber vielleicht nie in die Lage kommt, eine Pension zu beziehen. Sie muß sich sagen, daß nur auf dieser rechnungsmäßigen Grundlage die sonst täglich drohende Gefahr des Bankerotts abzuwenden ist, durch welchen alle Rechte der Beitragenden mit einem Schlage vernichtet werden."

Daraus folgt allerdings 1) daß die Beiträge für die beitretenden Lehrerinnen, hauptsächlich, wenn diese schon in vorgerücktem Alter stehen, keine ganz niedrigen sein werden; 2) daß nichtsdestoweniger sämtliche Lehrerinnen, falls die Verhältnisse irgend dazu angethan sind, schon aus einem gewissen esprit de corps die Verpflichtung fühlen sollten, einer derartigen Anstalt beizutreten und sie auf jede mögliche Weise zu fördern; 3) daß alles dies zu geschehen habe, sogar auf die Gefahr hin, daß die Betreffende mit ihren Einzahlungen dem großen Ganzen später nur ein Opfer gebracht habe. „Wären die Beiträge der Lehrerinnen", fügt Professor Gneist noch hinzu, „nur eine Einzahlung in eine Sparkasse, so wäre diese schon von solchem Gesichts-

punkte aus vorteilhaft; denn keine Sparkasse würde die Einlage mit Zins auf Zins so sicher und so hoch verwerten, wie es die Pensionskasse durch ihre feste, verhältnismäßig wohlfeile Verwaltung vermag. Die Pensionsempfängerin erhält aber in der That nicht bloß ihre Einzahlungen mit Zins und Zinseszins zurück, sondern sie bekommt solche vervielfältigt. Hat beispielsweise eine Lehrerin vom 20. bis zum 60. Jahre jährlich 48 Mk. Beiträge gezahlt und bezieht sie dafür 600 Mk. Pension jährlich vom 60. bis zum 75. Jahre, so hat sie 1920 Mk. gezahlt und empfängt dafür 9000 Mk.! Die Möglichkeit einer solchen Vervielfältigung beruht auf dem Prinzip der sogenannten Tontinen, d. h. darauf, daß alle Einzahlungen der Mitglieder, die vor Erreichung des pensionsfähigen Alters sterben, den länger Lebenden mit Zinseszins zuwachsen und damit deren Pension weit über den Geldwert der eigenen Einzahlung erhöhen".

Selbstverständlich gewährt diesen Vorteil jede auf Gegenseitigkeit beruhende ähnliche Gesellschaftskasse, und die Eigentümlichkeit der Allgemeinen Deutschen Pensionsanstalt für Lehrerinnen und Erzieherinnen besteht nur darin, daß sie das Prinzip der Selbsthilfe als oberstes Prinzip zwar unentwegt festhält, aber auf eine sehr geschickte Weise das Wohlthätigkeitsprinzip ebenfalls zur Geltung kommen läßt.

Wenn nämlich die eigentliche Pensionskasse streng nach den Grundsätzen des Kalküls verfährt und „ohne Barmherzigkeit" nur die Beiträge der Mitglieder einzieht, berechnet und verzinst, — der sogenannte feste Teil des Instituts, — so wurde daneben noch ein beweglicher Teil eingerichtet, ein Hilfs- und Unterstützungsfonds, welcher verschiedenen Zwecken dienen soll, denen gegenüber der feste Teil gleichsam als unerbittlicher Rechner und rauher Geschäftsmann sein Ohr und erst recht seine Hand verschließen mußte. In der That war vorauszusehen, daß im Laufe der Zeit Unterstützungen, außerordentliche oder selbst regelmäßige, an solche Mitglieder nötig sein würden, die nicht, oder noch nicht pensionsberechtigt sind; denn soll eine derartige Anstalt ihrem Zwecke vollständig gerecht werden, so muß sie neben der Möglichkeit einer auskömmlichen Pension nicht minder den kranken, vorzeitig dienstunfähig ge-

gewordenen Mitgliedern eine Hilfe darzubieten imstande sein. Vor allem aber lag die Befürchtung nahe, daß, wie es thatsächlich der Fall gewesen ist, eine große Anzahl älterer Lehrerinnen durch die für sie fast „unerschwinglich“ hohen Beiträge von vorn herein abgeschreckt werden würde. So war, nachdem der feste Teil auf Grund solider Berechnung seine Wirksamkeit schon beginnen konnte, das Bestreben des Kuratoriums zunächst auf ansehnliche Vermehrung des Hilfsfonds gerichtet. Demzufolge traten in vielen deutschen Städten meist auf Anregung aus Töchterschulkreisen Komitees zusammen, welche Verlosungen, Bazare, auch wohl eine Art fashionablen Jahrmarkts, veranstalteten. Hervorzuheben ist der im November 1876 zu Berlin im Prinzessinnen-Palais veranstaltete Bazar, zu welchem aus allen Teilen Deutschlands, mit Einschluß Berlins, c. 8000 Geschenke eingegangen waren. Sogar die hohe Protektorin, die Frau Kronprinzessin, waltete an einem der Tische des Amts als Verkäuferin. Die Königinnen von Sachsen, von Württemberg, die Großherzogin von Baden und viele andere Fürstinnen hatten Gaben gespendet. Künstler und Dilettanten hatten gewetteifert, den Bazar mit würdigen Verkaufsartikeln zu versehen. Eine undurchdringliche Menschenmasse füllte namentlich am zweiten Tage den ganzen weiten Raum vom Hausflur die Treppen hinauf bis zum Eingange des Saales und ergoß sich in den Saal selber. Die Einnahmen beliefen sich auf circa 30000 Mark. Ansehnlich war der Ertrag aus den Bazaren in Königsberg, Memel, Tilsit, Gumbinnen, Elbing, Marienwerder, Danzig, Schleswig, Düsseldorf, Elberfeld, Braunschweig, Rostock u. s. w. Die Gesamtsumme belief sich, nach Abzug der Kosten, auf nahezu 135000 Mark, sicherlich eine stattliche Beisteuer für den Hilfsfonds.

Schon dieses erfreuliche Ereignis hatte zur Folge, daß die Beiträge aller derjenigen ermäßigt werden konnten, welche nach vollendetem 35. Lebensjahre während des ersten Jahres des Bestehens der Anstalt derselben beitraten. Daher wurden von den eingegangenen Unterstützungsgeldern c. 109000 Mk. auf den festen Pensionsfonds übertragen. In späteren Jahren sind weitere Ermäßigungen für die älteren Mitglieder der Anstalt erfolgt, freilich nicht in dem Maße, wie es von vielen Seiten gewünscht

worden ist. Indes schien es ein sehr richtiges Prinzip, den so segensreich wirkenden Wohlthätigkeitsfonds zu Gunsten der eigentlichen Anstalt nicht zu schwächen. So ist in den letzten Jahren möglich gewesen, diesem Unterstützungsfonds zu jährlichen Ausgaben pro Jahr 9000 Mark, das letzte Mal sogar 10000 Mark zu überweisen.

Die Vorsitzende des Kuratoriums ist Frau Staatsminister von Goßler, der stellvertretende Vorsitzende Prof. Dr. Gneist. Viel verdankt das Institut dem Wirken des Direktors des Zentralverwaltungsausschusses, des Wirklichen Geheimrats und Direktors im Kultusministerium, Greiff, Excellenz. Am 1. Mai 1887 zählte die Anstalt 1408 Mitglieder. Im Genuß der Pension stehen bereits 105 Mitglieder. Zur Aufbesserung der ermäßigten Pensionen, welche statutenmäßig bei eingetretener dauernder Dienstunfähigkeit vor dem Fälligkeitstermin der eingekauften Pension gezahlt werden, sind während des letztverflossenen Geschäftsjahres ca. 2150 Mark aus dem Hilfsfonds zugeschossen worden.

In die Anstalt können aufgenommen werden:

a) alle von einer deutschen Behörde geprüften Lehrerinnen, welche ihren Beruf an einer öffentlichen, an einer Privatschule oder in Familien ausüben, oder auch Unterrichtsanstalten leiten, ohne Rücksicht auf den Ort ihrer Wirksamkeit;

b) alle staatlich zugelassenen Lehrerinnen, welche in Deutschland ihren Beruf an einer öffentlichen, einer Privatschule oder in Familien ausüben, oder auch Unterrichtsanstalten leiten;

c) sonstige Lehrerinnen, welche nach erlangter ausreichender wissenschaftlicher oder technischer Ausbildung die Lehrthätigkeit zu ihrem Lebensberuf machen,

ohne Unterschied des Bekenntnisses und ohne Unterschied, ob sie verheiratet sind, oder nicht. Zur Aufnahme ist noch der Geburtsschein beizubringen. Jede der Anstalt Beitretende hat nach einer dem Statut beigedruckten Tabelle ein Eintrittsgeld zu entrichten; außerdem natürlich einen jährlichen Beitrag ebenfalls nach einer dem Statut angefügten Tabelle. Durch diese Zahlungen erwirbt jede Lehrerin den rechtlichen Anspruch auf die eingekaufte Alterspension-Höhe wieder nach einer Tabelle oder, wenn dauernde Dienstunfähigkeit vor Erreichung

des für die volle Pension erforderlichen Alters (50, 55, 60 oder 65 Jahre, je nach den Beiträgen), eintritt, auf einen bestimmten, auch wieder nach einer Tabelle berechneten Teil der Pension.

Etwaige Zusendungen für den Hilfsfonds sind an die Adresse des Direktors des Zentralverwaltungsausschusses, Wirklichen Geheimrats Greiff, Excellenz, Berlin W., Unter den Linden 4, zu richten. Die Kasse befindet sich Hafenplatz 9, II., Berlin SW. Rendant ist der Geh. Rechnungsrat Polenz.

(Schluß folgt.)

V.

Die hervorragendsten Arbeiten unserer Fachblätter.

Zwanglose Besprechungen
von
Rudolf Dietrich.

I.

A. Holder kündigt in der Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung (1887, 19) Lichtenbergs pädagogisches System an — allein er hält sein Versprechen nicht ganz: ein System stellt er nicht zusammen. Herr Holder ist ohne Zweifel ein gründlicher Kenner Lichtenbergs, und eben deshalb erwartet man von ihm mehr als die einigermaßen geordnete Sammlung von Aussprüchen: nämlich eine in die Tiefe gehende Verarbeitung derselben, umsomehr als sie in gedrängtester Fassung erscheinen. Aber wir wollen um dieses Mangels willen mit dem Sammler nicht rechten; fordert doch schon die Auslese allein eine mühevolle Arbeit, die unsere volle Anerkennung verdient. Wir finden Urteile, Grundsätze, Forderungen, Winke für alle Beziehungen, mit welchen der Erzieher zu rechnen hat, und erkennen aus dem Dargebotenen eine gewisse Verwandtschaft Lichtenbergs mit Rousseau, was folgende Stellen beweisen: „Die Vernunft straft da, wo sie herrscht, bloß mit den natürlichen Folgen des Vergehens oder mit Belehrung — wenn belehren strafen genannt werden kann". „Man sollte alle Menschen daran ge-

wöhnen, von Kindheit an in große Bücher zu schreiben, alle ihre Aufsätze ꝛc. in Bücher einbinden. Da sich kein Gesetz daraus machen läßt, so muß man die Eltern bitten, wenigstens bei Kindern, die zum Studieren bestimmt sind, dies zu beachten. Wenn man jetzt Newtons Schreibbücher hätte! Warum sollten nicht in dem Familienarchiv die Produkte oder vielmehr die Signaturen der Fortschritte des Geistes niedergelegt bleiben, und das Wachstum dort sichtbar aufbewahrt liegen können: das wäre des Menschen eigene Naturgeschichte!" — Im übrigen heben wir aus dem reichen Schatze der trefflichen Sprüche dies heraus: 1. Eine Andeutung über das rechte Verständnis des Begriffes fromm — „Ich glaube nicht, daß die sogenannten wahrhaft frommen Leute gut sind, weil sie fromm sind, sondern fromm, weil sie gut sind." 2. Über das Gedächtnis — „So lange das Gedächtnis dauert, arbeiten eine Menge Menschen in einem vereint, der Zwanzig-, der Dreißig-, der Vierzigjährige u. s. w." 3. Eine ungemein scharfsinnige Kennzeichnung der Verhältniswerte von Lesen und Denken — „Lesen heißt borgen, erfinden heißt abtragen. Merke ich bei meinem Denken Lücken, die ich nicht ausfüllen, und Schwierigkeiten, die ich nicht überwinden kann, so muß ich nachschlagen und lesen. Warum die Menschen so wenig behalten können, was sie lesen, davon ist der Grund, daß sie so wenig selbst denken. Durch Selbstdenken wird viel unnötiges Lesen erspart. Man kann nicht leicht über zu vielerlei denken, aber man kann über zu vielerlei lesen."

II.

Über ein untrügliches Kennzeichen wahrer Lehrertreue lesen wir goldene Worte in der Schweizerischen Lehrerzeitung (1887, 19). Der ungenannte Verfasser offenbart sich nicht bloß als Landsmann, sondern als echter Jünger Pestalozzis. „Die wahre Lehrertreue" — sagt er — „begnügt sich nicht mit dem Flittergold bestechender, wohlwollender Beurteilung der Gesamtklasse; sie dringt tiefer ein; sie sucht das Verlorene, selbst dasjenige, was dem Argusauge des erfahrensten Inspektors entgeht." Sie nimmt sich jeglicher Art Schwacher im Geiste mittels freiwilliger Nachhülfestunden an. Den Lohn dafür findet der Lehrer in der Arbeit selbst: „sie hebt ihn hinweg über die kleinlichen Rücksichten auf äußern Bei-

fall von offizieller oder halb offizieller Seite und läßt seinen Geist einer solideren Auffassung des schwierigen Lehrerberufes entgegenreifen. Der im pädagogischen Gewissen personifizierte geistige Inspektor lobt den nach einem anstrengenden Jahreskurs Ermüdeten erfolgreicher, als es die gewissenhafteste und günstigste Zensur zu thun vermag.“ Und weiter: „Geräuschlos übt diese Treue im Kleinen ihren veredelnden Einfluß aus nicht nur auf den schwachen Schüler, sondern in ihrer Rückwirkung auf den Lehrer selbst. Wohl uns also, wenn wir uns in günstigen oder weniger günstigen Verhältnissen darin zu üben versuchen. In ihr sprudelt uns der lebendige Quell erfrischender Berufsfreudigkeit einladend entgegen. Laben wir uns an ihm, um neu erquickt unsere pädagogische Wanderung fortzusetzen; sie möge uns unter den sengenden Sonnenstrahlen äußerer mühevoller Verhältnisse oder auf den dürren und unfruchtbaren Ebenen des scheinbar erfolglosen Unterrichtes schmachten lassen — der Sieg ist einst unser nach treuem Wirken; denn der Erfolg kann nicht ausbleiben, so lange der Schöpfer einer bildungsbedürftigen und entwicklungsfähigen Kinderseele so viele geheimnisvolle Gaben verleiht und selbst dem Geiste des schwächsten und leider oft verachteten Kindesindividuum den Stempel seines göttlichen Geistes aufdrückt! Wohlan denn! Schreiten wir vom Gedanken zum Wort und zur frischen, freien, frohen That; denn unverdrossene Arbeit überwindet alles.“

III.

Mit seltner Ruhe und Klarheit spricht Grabs in den Deutschen Blättern (1887, 21. 22.) über Gesichtspunkte für die Erzeugung des Wohlwollens durch den Unterricht. Er stellt das Wohlwollen dicht neben das Pflichtgefühl und erklärt beide zusammen als die mächtigsten Hebel des sittlichen Lebens. Da das häßliche Gegenbild des selbstlosen Wohlwollens — die Selbstsucht — in den Kindern schon mehr oder weniger ausgebildet ist, wenn sie der Schule überwiesen werden, so kann der Lehrer nur das weitere Wachstum des Egoismus verhindern, indem er dem Grund und Boden, d. i. der kindlichen Seele, die jener Giftpflanze günstigen Nährstoffe entzieht, dafür andere Salze wirken läßt, und dann einen

Samen ins Land streut, aus welchem ein edles Gewächs kräftig hervorsprießt. In welcher Weise löst der Unterricht diese Aufgabe? „Die eigentliche Schule des Wohlwollens ist das Leben im Elternhause und in der Schule; denn die beste Schule des Willens ist und bleibt das Thun, die That.“ Dies sagt der Verfasser zweimal mit starker Betonung. Allein dem Unterricht stehen doch noch drei besondere treffliche Mittel zur Verfügung: 1. Ausbildung der Phantasie — denn nur mit Hülfe der letzteren kann sich das Kind in die Seelenzustände anderer Personen (der Wirklichkeit und der Dichtung) versetzen — und ohne diese Anstrengung kein Wohlwollen. 2. Der Unterricht muß tief gehen — er muß das innere Leben der Personen vor den Kindern ausbreiten, daß sie Zeuge werden ihrer seelischen Entwicklung und mit gespanntem Interesse die Gedanken und Pläne, die Kämpfe, Niederlagen und Siege ihrer Helden verfolgen. 3. Alle Erzählungen — welcher Art sie auch seien — sollen dem Kinde psychologisch nahe stehen. Da diese Forderung unanfechtbar ist, so sollte der Streit um die biblische Geschichte auf den Unterstufen endlich aufhören und jeder Einsichtige und Redliche sich hier freimütig auf die Seite Zillers stellen. Denn in der Tat bildet der Grundsatz von der Erzeugung des Wohlwollens die unerschütterliche Stütze für jenes Verfahren, welches den biblischen Geschichten auf den Unterstufen Märchen und Sagen vorzieht.[1] — Den hohen Wert der Sagen findet Grabs auch in den Schattenseiten ihrer Helden: Verworfenheit und Niederträchtigkeit kommen dermaßen zum Ausdruck, daß sich ein unverdorbenes Gemüt voll Abscheu wegwendet. Diese Bemerkung verdient volle Beachtung.

IV.

Der Begriff der Wahrheit in psychologischer und pädagogischer Beziehung von Emil Scherfig — ein Erzeugnis selbstständigen, ernsten Forschens, veröffentlicht im Praktischen Schulmann (1887, III). Die psycholo-

[1] „Die Behauptung, daß Märchen und Sagen im Hinblick auf Erzeugung des Wohlwollens den biblischen Geschichten auf der Unterstufe vorzuziehen, kann nur auf Grund eines Scheinbeweises, bei dem eine Unterschätzung der biblischen Erzählungen unterläuft, zurecht bestehen.“ D. R.

gische Untersuchung des Begriffes Wahrheit führt den Verfasser zu dem Ergebnis: „Wir verstehen unter Wahrheit die vom Gefühle geforderte, an der Anschauung jederzeit zu prüfende Übereinstimmung unseres gesamten Seeleninhaltes, soweit derselbe im direkten oder in einem durch das öffentliche Bewußtsein vermittelten Verkehre mit der Außenwelt das Sein zur Darstellung bringt." „Aus dieser Definition erhellt, daß die dem Menschen mögliche Wahrheit nur eine subjektive, keineswegs aber eine absolute sein, daß eben deshalb, weil das Gefühl den steten Antrieb erteilt, diese Wahrheit niemandem ohne weiteres übermittelt, sondern nur auf dem Wege der eigenen Thätigkeit erworben und erhalten werden kann." Daraus erwachsen nun folgende Forderungen für die Schule. a) Hinsichtlich der Erziehung im engeren Sinne: „Es ist notwendig, daß der Zögling jederzeit angehalten werde, in Übereinstimmung mit seinen Bewußtseinsinhalten, in Übereinstimmung mit dem öffentlichen Geiste, wie solcher in der Sitte zur Erscheinung gelangt, zu handeln. Niemals aber wird die Wahrheit in dem Kinde eine Macht werden und die dem Menschen nötige Freiheit geben können, wenn die Umgebung an Stelle der Übereinstimmung die Lüge, an Stelle der Selbstlosigkeit den Egoismus, an Stelle der Offenheit und des Ernstes eines sittlich guten Charakters Heuchelei und Phrasentum bekundet. Wundern wir uns deshalb nicht, wenn die Jugend eine gewisse Neigung zur Unwahrheit zeigt, sorgen wir aber mit allen Mitteln — und sollten es selbst die strengsten sein! — dafür, daß die Wahrheit eine Macht werde und als solche die Freiheit vermittle." b) Hinsichtlich des Unterrichts: „Ein jeder Unterricht suche die Selbstthätigkeit des Schülers durch fortgesetzte Anregung zu einer freien zu gestalten und erachte jederzeit die Heimat und die Gegenwart als die Ausgangs- und Zielpunkte in betreff der Auswahl und Behandlung seiner Stoffe." Und zwar ist die Muttersprache dasjenige Feld, wo die Wahrheit am kräftigsten gedeiht. Denn die wahre Selbstthätigkeit des Menschen bekundet sich in der Sprache, nur mittels der Sprache kann der Einzelne mit seinem Seelenleben an demjenigen der Gesellschaft Anteil nehmen, kann eine Übereinstimmung beider herbeigeführt werden. Nur muß jeder die Sprache jederzeit

mit vollem Bewußtsein handhaben, beim einzelnen Worte stets an die von ihm bezeichnete Vorstellung denken (jedes Wort beim Worte nehmen, wie Hildebrand sagt). Alle Phrasen sind Lügen. Und „aller Unterricht, er mag sich auf sonst eine Disziplin beziehen, muß zugleich ein Sprachunterricht sein. Dem Kinde zu einer korrekten Sprache verhelfen, bedeutet nichts anderes, als es zur Selbstthätigkeit befähigen."

V.

Die Gedanken über deutsch-nationale Bildung von Franz Reuß (Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 1887, 14) bilden zwei an Wert ungleiche Teile. Die zweite Hälfte nämlich hält sich nicht auf der Höhe unbestechlicher Erziehungskunst, während wir die erste ohne Bedenken unter die hervorragendsten Gaben unserer Fachblätter einreihen dürfen. Letzteres um folgender Punkte willen: „Erziehung und Unterricht sind national, wenn sie, fern von aller Einseitigkeit und Überhebung, die Eigenart des Volkes oder der Nation dergestalt berücksichtigen, daß die besonderen geistigen und sittlichen Anlagen der letzteren gefördert und deren Fehler oder „Erbübel" bekämpft werden. Nationale Bildung ist nicht als Gegensatz von allgemein menschlicher oder humaner, von christlicher oder konfessioneller Bildung aufzufassen. Sie verstößt niemals gegen die beiden Gesetze: „Gerechtigkeit für alle" — „Wahrheit über alles". Und eben diesem letzten Grundsatze wird der Verfasser im zweiten Teile seiner Arbeit gewissermaßen untreu — seinem Standpunkte zu liebe: nur ist das der Standpunkt aller modernen Patrioten.

VI.

Über Zweck und Behandlung des Unterrichts in der Geschichte schreibt M. Bona im Pädagogium (1887, IV): a. Zweck. Durch den Geschichtsunterricht muß das Kind ganz besonders lernen, was es heißt, daß es zu einer Gemeinschaft gehört, und daß es den dieser Gemeinschaft schuldigen Dank nicht besser beweisen kann, als wenn es sich ihren Gesetzen unterwirft. Deswegen soll der Schüler nicht etwa alles, was die Geschichte des Vaterlandes angeht, groß, herrlich und

unvergleichlich finden; im Gegenteil soll ein lebhaftes Gefühl für das Wahre und Rechte gerade durch den Unterricht in der Geschichte entwickelt und gekräftigt werden. — b. Behandlung: Die Kinder haben ihr eignes Maß, mit welchem sie messen; man darf sie nicht in Formen, die für sie unnatürlich wären, hineinpressen wollen, darf die Geschichte nicht mit subjektiven Tendenzen färben und fälschen. — Besonders warm nimmt sich der Verfasser der Wiederholung an, die, so oft sie unternommen wird, immer wieder von neuen Gesichtspunkten ausgehen soll. „Die Vergleichung ist hier an rechter Stelle. Sie erst bringt den Charakter einer Person, die Bedeutung eines Ereignisses, die Eigentümlichkeit eines Landes u. s. w. zur vollen Klarheit. Die Gesichtspunkte sowohl, wie die Vergleichungspunkte werden von den Schülern am besten selbst aufgesucht und unter Leitung des Lehrers festgestellt. Eine solche Wiederholung ist Geistesarbeit, welche Geisteskraft und sprachliche Gewandtheit erzeugt. Das Ergebnis eines solchen Durcharbeitens des Stoffes von den verschiedensten Gesichtspunkten aus wird also sein, daß die Gedanken auf dem betreffenden Gebiete des Unterrichts den Schülern ganz zu eigen werden, und daß sie es vermögen, dieselben klar und fließend auszusprechen und zu einem größeren Ganzen zu verbinden. Ein solcher Unterricht ist Geistesarbeit, die als solche den Willen in Anspruch nimmt, auf denselben aber noch besonders durch die klar erkannten Wahrheiten bestimmend wirkt. Damit legt er den Grund zu einer Überzeugung und damit zu einem bestimmten Charakter. Er wirkt erziehlich."

VII.

Von dem hohen Werte der Quellen im Geschichtsunterricht weiß uns Alb. Richter durch seinen Aufsatz im Repertorium der Pädagogik (1887, VII) bestens zu überzeugen. Wir finden es auch wohl berechtigt, daß er uns sein „Quellenbuch" (Leipzig 1885) empfiehlt[1]. Über die eigenartige Wirksamkeit eines solchen und seine Bestimmung spricht sich der Verfasser folgendermaßen aus: „Ein „Quellenbuch" in

[1] Dies Buch sei allen Lehrern, die Geschichtsunterricht erteilen, von ganzem Herzen empfohlen. D. R.

der Hand des Schülers, in welchem den einzelnen Überschriften und den kurzen, den Quellenstücken vorangehenden und über die Herkunft der Quellen orientierenden Einleitungen die für die Schule notwendigen Jahreszahlen beigefügt sind, neben welchem sich der Schüler vielleicht noch eine von ihm selbst geschriebene kurze Geschichtstabelle anlegen kann, dürfte ein Buch sein, mit dem sich auch der befreunden kann, der weder einen dürren Leitfaden, noch ein das lebendige Wort des Lehrers in den Hintergrund drängendes ausführliches Lesebuch in der Hand der Schüler sehen möchte. In dem Quellenbuche wird dem Schüler geboten, was er wörtlich besitzen muß, was kein Vortrag des Lehrers, und wäre er noch so lebendig, ersetzen kann, aber auch andererseits den lebendigen Vortrag des Lehrers nicht zu beeinträchtigen vermag. Dem Schüler zu eigener Lektüre dargebotene Quellenstücke fordern nicht bloß das Interesse des Schülers, sondern auch seine Selbstthätigkeit in viel höherem Maße heraus, als ein Leitfaden oder ein Lesebuch. Die Quellenstücke bilden eine Vermittelung zwischen dem Vortrage des Lehrers und der Selbstthätigkeit des Schülers, wie sie sich der Geschichtsunterricht geeigneter nicht wünschen kann. Vor allem bieten sie in ihren reichen Details die beste Anschauung von allerlei kleinen Zügen des Kulturlebens, die hier gelegentlich mit erkannt werden und dann im Gedächtnisse des Schülers besser haften, als wenn der Lehrer einen Vortrag über irgend ein Kulturgebiet gehalten hätte, in welchem zahlreiche derartige Einzelheiten unvermittelt neben einander stehen, in keine lebendige Beziehung zu irgend einer Person oder zu einer Thatsache treten". — Bezüglich des Inhalts sagt Richter: „Für den Geschichtsunterricht der Volksschule können das Tagebuch eines einfachen Handwerkers, der Bericht eines schlichten Bürgers oder Landsknechtes, ein Volkslied, das die Stimmung des Volkes bei einer bestimmten Gelegenheit widerspiegelt, ein Brief an Familienangehörige, der von geschichtlichen Ereignissen handelt, und ähnliche Überlieferungen sehr wohl den Stoff bieten, der geeignet ist, die Schüler in Zustände und Ereignisse hinein zu versetzen, ihre Teilnahme wachzurufen und den Geist für die anzuknüpfenden geschichtlichen Belehrungen so empfänglich als möglich zu machen. In allen diesen Beispielen handelt es sich um Berichte von Zeitgenossen,

für die schon um ihrer Lebensstellung willen die Schüler sich in besonderem Grade interessieren, deren Denken und Empfinden ihrem eigenen Denken und Empfinden nahe steht, in deren Aufzeichnungen die Schüler zuweilen sogar Kindern begegnen, an deren Schicksalen in schweren Zeitläuften sie herzlichen, innigen Anteil nehmen". — Doch dürfen daneben auch „einzelne Staatsschriften und diplomatische Aktenstücke" im Quellenbuche Platz finden, z. B. Proben aus den Kapitularen Karls des Großen, der Bannspruch Gregors VII. wider Heinrich IV., der Freiheitsbrief, den Heinrich IV. den Bürgern von Worms gewährte, die wichtigsten Bestimmungen des Kurvereins zu Rense, der goldenen Bulle, des ewigen Landfriedens von 1495, der Vorladungsbrief Karls V. an Luther auf den Reichstag zu Worms, die zwölf Artikel der Bauern, das Potsdamer Edikt des großen Kurfürsten, die Hauptbestimmungen des General-Land-Schul-Reglements Friedrichs des Großen, die Erklärung, mit welcher Franz II. die deutsche Kaiserkrone niederlegte, und Kaiser Wilhelms Proklamation vom 18. Januar 1871. Selbst Mitteilungen aus den alten Volksrechten beanspruchen Aufnahme. — Nur das Wesentlichste konnte hier mitgeteilt werden; es genügt jedoch für die notwendigen sachlichen Erwägungen, welche mit Recht in dem Ergebnisse gipfeln: „Bei einer Auswahl und Behandlungsweise, wie sie im Vorstehenden gekennzeichnet ist, wird man die Einführung von Quellenberichten in den Geschichtsunterricht der Schule nicht als etwas über das Ziel des Unterrichts Hinausgehendes und denselben Belastendes ansehen können; man wird darin vielmehr eine Erleichterung des Unterrichtsgeschäftes und eine Förderung des Unterrichtszweckes erblicken dürfen, ein Mittel, die Anteilnahme des Schülers zu erhöhen und seine Selbstthätigkeit zu steigern". Und hier noch eine letzte wichtige Bemerkung Richters: „Für die tüchtige und allseitige Benutzung eines Quellenbuches ist es schließlich notwendige Voraussetzung, daß der Geschichtsunterricht und der deutsche Unterricht in der Hand eines und desselben Lehrers vereinigt sind".

VI.

20 Millionen Mark für die preußische Volksschule und was denn für ihre 67,000 Lehrer?

So möchte heute mancher dieser Wackeren ängstlich fragen. Indem ich mich anschicke, diese Frage zu beantworten, muß ich nach den Reden, die bis jetzt im Abgeordnetenhause darüber gehalten worden sind, gestehen, daß meine Hoffnung für die Lehrer allerdings auf den Gefrierpunkt herabgesunken ist, wenn auch kaum bezweifelt werden kann, daß ihrer viele durch die 20 Millionen eine Aufbesserung erfahren werden. Ich will von den geringschätzigen Urteilen mehrerer Redner nicht sprechen — sie richten sich selbst, sind auch zum Teil von ihren Kollegen gleich gewürdigt worden. Allein daß überall nur von dem Druck des Schulgeldes, von dem Recht der Gemeinden auf Erleichterung der Schullasten, nirgends aber von dem Rechte der Lehrerschaft auf angemessene Besoldung und endliche Regulierung derselben durch ein Schuldotationsgesetz die Rede gewesen ist, würde allerseits Hoffnungslosigkeit erzeugen, wenn nicht bei der zweiten Verhandlung am 24. Januar der Kultusminister Herr von Goßler einige warme Worte für die Lehrerschaft gesprochen, ihre mißliche Lage unter dem Drucke der Zeitverhältnisse anerkannt und der Hoffnung Ausdruck gegeben hätte, die entlasteten Gemeinden würden nun um so freudiger und reichlicher ihre Schulen bedenken; er sähe das vorliegende Gesetz auch zuversichtlich als einen Wechsel, gezogen auf das unfehlbar kommende Dotationsgesetz an. Zu jener wie zu dieser Hoffnung sehe ich freilich wenig Grund, nachdem die Regierung selbst das Schwert, das sie einige Jahrzehnte zur Aufbesserung der Schulstellen wacker geschwungen hat, in dem „Gesetze vom 26. Mai 1887, betr. die Feststellung von Anforderungen für Volksschulen" gänzlich aus der Hand gegeben hat. In diesem, mir auch heute seinem Zwecke nach ganz unbegreiflichen Gesetze — s. Centralblatt 1887, S. 436 — werden nämlich alle Streitigkeiten oder die Absichten der Regierungsorgane, neue oder erhöhte Leistungen der zur Unterhaltung der Schule Verpflichteten, der Gemeinden, Gutsbezirke, Schulgemeinden ꝛc. betreffend, besonders zu er-

nennenden Kreisausschüssen für Landschulen und Bezirksausschüssen für Stadtschulen, in denen aber weder Geistliche, Kirchendiener noch Elementarlehrer vorhanden sein dürfen, zur Begutachtung und Entscheidung übergeben.

Inwiefern diese Schulkommissionen, die nur nicht über Schulbauten zu befinden haben sollen, auf die Verteilung der 20 Millionen einwirken werden, dürfte jetzt noch schwer zu sagen sein; daß sie aber thunlichst die Kräfte der Gemeinde gegen die Lehrerschaft und die Behörden schonen werden, ist gewiß.

Indes dürfte es, ehe ich in die Kritik der vorliegenden Gesetzesvorlage — über welche schon in den nächsten Wochen entschieden wird — eingehe, muß ich doch besonders um der nichtpreußischen Lehrer willen, hier einen kurzen geschichtlichen Rückblick thun.

Was unter dem Ministerium Falk, ruhmreichen Andenkens für das Kirchen- und Schulwesen überhaupt, besonders aber auch für das Seminar- und Volksschulwesen geschehen ist, lebt im Gedächtnisse aller Lehrer von unserem Alter; es sollte aber auch von dem jüngeren Geschlechte nicht vergessen werden. Aus einer amtlichen Zusammenstellung im Centralblatt von 1877 geht folgendes hervor:

Es waren im Staatshaushalts-Etat von 1872, wo Dr. Falk das Ministerium übernahm, angesetzt:

1) für Schullehrer-Seminare:	im Staatshaush.-Etat v. 1. April 1877/78:
1 230 400 M.	4 505 788 M.
	mithin Zugang 3 275 387 M.
2) für Elementarschulen:	im Staatshaushalts-Etat von 1877/78:
4 085 201 M.	13 811 829 M.
zus. 5 315 601 M.	zus. 18 317 617 M.

Davon werden an

	Mark	Mark
		Zugang
Besoldungen und Zuschüssen für Lehrer 1877/78 aufgeführt	12 010 633	8 060 432
Behufs Errichtung neuer Schulen wurden neu eingestellt	138 175	138 173
	12 148 808	7 198 605

	Mark	Mark Zugang
Transport	12 148 808	7 198 605
Zu Ruhegehaltszuschüssen	300 000	261 000
Zu Schulaufsichtskosten (Besoldungen der Kreisschulinspektoren) . . .	724 500	664 000
Zu Wohnungsgeldzuschüssen für die Kreisschulinspektoren [neu] . . .	72 000	72 000
Zu Schulaufsichtskosten (Remuneration der Schulinspektoren im Nebenamt) [neu]	187 500	187 500
Zu zeitweiliger Remuneration für die letzteren [neu]	193 020	193 020
Dispositionsfonds für das Elementarunterrichtswesen	186 000	150 000
	13 811 829	8 726 125
Zur Ausbildung von Turnlehrern ꝛc.	69 000	32 250
Zu Wohnungsgeldzuschüssen für die Lehrer	1 440	1 440
Außerdem noch erhebliche Mehrkosten für Taubstummen- und Blindenanstalten, Waisenhäuser und andere Wohlthätigkeitsanstalten, Zuschüsse für die Fortbildungsschulen (neu).	142 150	

in Summa für das Elementarunterrichtswesen:

1872:	1877/78:	Zugang:
5 628 541 Mk.,	18 661 037	**13 032 405**

(Es hatte ein Abgang von 145 641 Mark stattgefunden.)

Diese Zahlen sprechen!

Wie viel unter jenen 12 Millionen für Besoldungen ꝛc., auf Witwenkassen-Zuschüsse, auf Alterszulagen, auf Renumeration u. dgl. kommen, vermag ich nicht anzugeben. Gewöhnlich werden 3 000 000 M. für Alterszulagen angegeben, die auch heute noch nicht erhöht sein werden, und die pro Kopf der zur Zeit vorhandenen 67,000 eigentlichen Volksschullehrer (Mittelschullehrer ꝛc. ausgeschlossen) 45 M. betragen. Bekanntlich haben Lehrer,

die 12 Jahre im Amte gestanden haben, davon jährlich 90 M. und diejenigen, welche 22 Jahre amtiert haben, je 180 M., sowie die Lehrerinnen je 60 M. und 120 M. an Alterszulagen erhalten. Es ist oft darüber geklagt worden, daß sie während der letzten Jahre nicht regelmäßig gezahlt worden seien. Thatsache ist, daß für viele kleinere Städte mit ungenügenden Gehaltsskalen diese Subsidien für ältere Lehrer zurückgezogen sind, weil man auf Grund des Minist.-Erlasses vom 18. Juni 1873 annahm, daß sie größeren Schulsystemen mit planmäßiger Abstufung der Lehrergehälter, also zahlungsfähigen Kommunen angehörten, die für ihre Beamten selbst zu sorgen hätten.

Für die Witwen- und Waisenkasse haben sämtliche Lehrer, auch die an höheren Töchter-, Mittel- und Bürgerschulen angestellten, nach dem Gesetz vom 22. Decbr. 1869, das noch unter v. Mühler zustande gekommen war, neben den Kommunen, die pro Lehrerstelle 12 M. Beitrag leisten müssen, ganz erhebliche Opfer zu bringen: 24 M. Antrittsgeld auch für provisorisch Angestellte, jährlich 15 M. regelmäßigen Beitrag und dann von jeder Besoldungsverbesserung, bei Versetzungen wie am Orte, einmal 25 pCt. Während der Falkschen Ära ist es nicht möglich gewesen, die Witwengelder von 150 M. zu erhöhen oder die Beiträge herabzumindern; allen desfallsigen Ansuchen gegenüber verwies der Minister auf die erst kurz vorher erfolgte Gesetzgebung, an der er noch nicht zu rütteln wage; allein es wird mir von vielen Seiten versichert, daß zu seiner Zeit die 25 pCt. von Gehaltsaufbesserungen überhaupt nicht gezahlt worden seien. Nachdem dann aber im Jahre 1881 durch das Gesetz vom 24. Februar die Pensionen auf 250 M. erhöht wurden, erinnerte der Herr Minister am 27. Mai 1882 nachdrücklich an jede dieser Abgaben, setzte auch fest, daß die 25 pCt. sogar von den auf 5 Jahre gewährten Alterszulagen zu entrichten seien. Es ist nicht unwahrscheinlich, daß infolge des guten Bestandes der älteren, später verschmolzenen Kassen und jener bedeutenden Abgaben der Lehrerschaft die Witwen- und Waisenkasse bei 250 M. Pensionen kaum eines weiteren Zuschusses aus Staatsmitteln bedürfe. Nachdem die Lehrer so lange jene drückende Abgabe entrichtet haben, dürfen wir heute wohl hoffen, daß sie angesichts der günstigen Finanz-

lage davon befreit werden[1]): den Reichsbeamten hat man die sog. Reliktengelder erlassen, für sämtliche preußischen Staatsbeamten ist der gleiche Erlaß in Aussicht genommen, wofür mehr als 6 Millionen Mark in den Etat eingestellt sind. Auf eine bezügliche Anfrage des Abgeordneten Rickert erklärte der Finanzminister, Herr v. Scholz, daß darüber Verhandlungen mit dem Kultusministerium schwebten. Die Lehrer werden sich das natürlich gern gefallen lassen, wenn sie auch als „mittelbare" und darum minderberechtigte „Staatsdiener" angesehen werden, falls diese Befreiung nicht durch die jetzt disponibel gestellten 20 Millionen bestritten werden soll.

Möchte dem auch bald ein weiterer Akt der Gerechtigkeit folgen. Ich meine die Gleichstellung aller Volksschullehrer, d. h. aller nicht an höheren, den Provinzial-Schulkollegien unterstellten Schulen angestellten Lehrkräfte, incl. die Vorbereitungslehrer für höhere Schulen, bezüglich der Pensionierung. Während für Beamte aller Art, auch für Gymnasiallehrer und Geistliche, die Pensionierung geregelt ist, hat man für Volksschullehrer durch Gesetz vom 6. Juli 1885 bestimmt, daß sie wie andere Staatsbeamte vom zehnten Dienstjahre an Anspruch auf ein Viertel ihres Gehaltes und nach 40 Dienstjahren höchstens drei Viertel ihres Gehaltes als Pension beziehen sollen. Das ist allerdings ein Fortschritt gegen früher, wo sich viele alte und schwache Lehrer mit einem Drittel ihres Gehaltes begnügen mußten und sich darum so lange gegen die Inruhesetzung sträubten wie nur irgend möglich, auch wenn sie selbst wie die Jugend schwer darunter leiden mußten. So lange indes die Gehälter der preußischen Lehrer noch nicht auf eine angemessene Höhe gebracht sind, und daran dürfte immer noch viel fehlen, so lange ist eine Pension auch von drei Viertel des Gehaltes nur in den seltensten Fällen für altersschwache Eheleute auskömmlich; dazu giebt es eine größere Zahl von Emeritierten, die vor 1885 in Ruhestand haben treten müssen und nur 100—200 Thlr. Pension haben erhalten können. Alle bisherigen Bemühungen derselben zur Gleichstellung mit den nach 1885 Emeritierten sind erfolglos geblieben.

---

[1]) Die Gerechtigkeit erfordert auch in dieser Beziehung Gleichstellung mit den übrigen Beamten. D. R.

Im Jahre 1864 betrug das Durchschnittsgehalt der preußischen Volksschullehrer 218 Thlr. = 672 M. außer Wohnung und Feuerung (auf dem Lande). Durch Dr. Falk sind wohl alle Minimalstellen, die in ganzen Regierungsbezirken kaum über 100 Thlr. betrugen, auf 750 M. gebracht worden, wozu der größte Teil jener 12 Millionen Mark zu Besoldungen ꝛc. hat verwendet werden müssen. Die spätere Statistik von 1878 liegt mir nicht vor, und seitdem ist, so viel ich weiß, kein allgemeiner Nachweis über Gehaltsverhältnisse veröffentlicht worden. Ich würde mich sehr freuen, wenn jetzt das Durchschnittsgehalt in Stadt und Land 1000 M. außer Wohnung und Feuerung betrüge, fürchte aber, daß wir doch noch weit davon entfernt sind. Und hätten die Durchschnittsgehälter diese Höhe auch erreicht, so ist in Rücksicht auf die vielen und großen Städte, welche Gehaltsskalen von 900—2400 M. und darüber ohne Mietsentschädigung haben, anzunehmen, daß in den meisten Regierungs-Bezirken auf dem Lande und in kleineren, unvermögenderen Städten Gehälter von 750—1000 M. außer Wohnung und Feuerung noch die Mehrzahl bilden werden. Möglich, daß die in Aussicht gestellte Statistik von 1886 (20. Mai) höhere Zahlen aufführt; dabei ist indes zu bedenken, daß während der letzten Dezennien bei jeder Gehaltsnormierung oder Berechnung auf dem Lande die Naturaleinkünfte (für Ländereien ꝛc.) fast überall zu hoch verrechnet sind, die Ländereien den Pachtwert auch nicht mehr haben wie vor 10—15 Jahren, und daß die Regierung selbst in der Begründung zu der jetzigen 20-Millionen-Vorlage S. 9 den in der genannten Statistik mit 7 577 780 M. angesetzten Ertrag aus Ländereien, Kapitalien und anderen festen Vermögensteilen als *wahrscheinlich zu hoch berechnet* ansieht.

Angesichts dieser Lage der preußischen Volksschullehrer hätte sich erwarten lassen, daß ein bei günstigerer Finanzlage möglicher Zuschuß des Staates zu den allerdings hohen Kosten des Volksschulwesens doch eine andere Verwendung fände, als sie in der betreffenden Gesetzesvorlage in Aussicht genommen ist. Die bei Eröffnung der diesjährigen Legislaturperiode dem Landtage überreichte *Gesetzesvorlage* will nach näherem Ausweis der „Begründung" dazu den überbürdeten Kommunen die

Schullasten tragen helfen, und zwar zunächst in der Weise, daß das ganz ungleichmäßig über die Provinzen und Regierungs-Bezirke verteilte Schulgeld beseitigt und dafür vom Staate für jeden sogen. Hauptlehrer (Rektor) und jeden einzelnstehenden Lehrer 400 M., für jeden ordentlichen (2., 3. ꝛc.) Lehrer an einer mehrklassigen Schule 200 M. und für jede Lehrerin und für jeden vollbeschäftigten Hilfslehrer 100 M. in die Ortsschulkasse gezahlt werde. Mit dieser dauernden Leistung, die im ganzen auf nahezu 20 Millionen Mark gerechnet wird, soll das 10,450,457 M. betragende Schulgeld abgeschafft und da, wo der Lehrer den steigenden und fallenden Ertrag desselben direkt bezogen hat, ihm der Durchschnittsertrag der drei letzten Jahre jährlich vergütet werden. Was mit den übrig bleibenden 9½ Millionen geschehen soll, leuchtet mir und vielen anderen, auch in Abgeordnetenkreisen, wie es scheint, nicht recht ein. § 2 Absatz 2 bestimmt: „Der Staatsbeitrag ist zur Bestreitung des baren Gehaltes und, insoweit er hierzu nicht erforderlich ist, zur Deckung des Aufwands für das anderweitige Diensteinkommen der Lehrer und Lehrerinnen mit zu verwenden", worunter ich Ersatz für etwaige Ausfälle in den kirchlichen Accidentien und in der Naturalbesoldung vermute. § 3 lautet: „Das Recht auf den Bezug des Staatsbeitrags ruht — das Geld wird also nicht gezahlt — insoweit und so lange die Kosten der Besoldung der Lehrer und Lehrerinnen durch eigene Einkünfte der Schule aus vorhandenem, zur Dotation der Schulstellen bestimmtem Vermögen (Schul-, Kirchen-, Stiftungsvermögen ꝛc.) oder durch Leistungen, zu welchen Dritte aus besonderen Rechtstiteln verpflichtet sind, Deckung finden". Das scheint mir höchst dehnbar und unbestimmt zu sein, und so lange Kreisschuldeputationen oben angegebener Art über die Höhe und die Art der Schuldotationen zu befinden haben, wird es an weitläufigen Verhandlungen darüber nicht fehlen, ob die Kosten der Besoldung Deckung finden oder nicht, mit anderen Worten, ob die gegenwärtige Besoldung genüge oder nicht. Da für städtische Schulstellen dergleichen Einkommen selten und in nicht ausreichender Weise vorhanden ist, so muß der Staat für Rektoren wie für ordentliche Lehrer je 400 und 200 M. einzahlen. Sollten alle Barleistungen der Gemeinden außer dem Schulgeld

erſetzt werden, ſo würde man mit 9½ Millionen längſt nicht reichen. Vielmehr erachte ich, daß man „dieſe Beiträge zur Lehrerbeſoldung“ (S. 6. 8. 10) auch wirklich zur „Lehrerbeſoldung verwendet“, wie S. 10 erklärt wird, alſo zur Stellenaufbeſſerung oder zu Alterszulagen.

Es ſcheint mir nicht zweifelhaft, daß in faſt allen Fällen für einzelnſtehende Lehrer auf dem Lande, deren Zahl in Preußen eine außerordentlich große iſt — 22 971, alſo ein Drittel ſämtlicher Lehrkräfte — 400 M. in die Schulkaſſe gezahlt werden ſollen, und daß ihr Gehalt um dieſen Betrag erhöht werden kann, falls kein Schulgeld zu decken iſt. Das iſt nun der Fall in den öſtlichen Provinzen, in Poſen, Weſt- und Oſtpreußen, aber auch in Schleswig-Holſtein, wie wir ſpäter genauer angeben werden. Die Regierung hat auch die Bedürfniſſe ärmerer Gegenden ausdrücklich ins Auge gefaßt. S. 8 der „Begründung“ heißt es: „Leiſtet der Staat zur Beſoldung jeder vollbeſchäftigten Lehrkraft einen dauernden, feſten, überall ziffermäßig gleichen, nur nach der Verſchiedenheit der Eigenſchaft der Schulſtellen in beſtimmten Sätzen abgeſtuften Beitrag, ſo übernimmt er damit, wie unſchwer erkennbar, in den einer Entlaſtung beſonders bedürfenden ärmeren Landesteilen und ärmeren Gemeinden, in welchen bei der geringeren Leiſtungsfähigkeit derſelben auch die Beſoldung für die einzelnen Lehrerſtellen im allgemeinen und in der Regel entſprechend geringer ſind, einen verhältnismäßig größeren Teil der Koſten der Lehrerbeſoldung, als in den wohlhabenderen Gegenden. Insbeſondere wird die Leiſtung eines Staatsbeitrages von 400 M. zur Beſoldung jedes alleinſtehenden Lehrers die Folge haben, auf dem flachen Lande, wo die größte Zahl der Schulen mit nur einer Lehrkraft beſteht, und wo das Bedürfnis einer Entlaſtung am meiſten hervortritt, ſolche dem Bedürfniſſe möglichſt entſprechend und wirkſam herbeiführen“.

Es verſteht ſich von ſelbſt, daß bei Verteilung von Subſidien jeder Art die Mitglieder eines Standes im Staate es ſich gefallen laſſen müſſen, wenn die Verwaltungsorgane einen Akt ausgleichender Gerechtigkeit in der Art ausüben, daß ſie ärmere Gemeinden und Lehrer vor anderen beſonders bedenken, und unſere Lehrer ſind ohne Zweifel einſichtsvoll und

human genug, sich solcher helfenden Gerechtigkeit zu freuen. Allein die beabsichtigte Verteilung, die im Abgeordnetenhause wiederholt als eine „mechanische“ abfällig beurteilt wurde, scheint dafür in der That wenig geeignet. Ich hoffe annehmen zu dürfen, daß von den 20 Millionen den Gemeinden zur Erleichterung der Schullasten nicht mehr zugewendet werde, als die Schulgelder und deren Ersatz, die Schulsteuer, bisher betragen haben, und daß das übrige durch die Hand der Schulkassen-Rendanten den Lehrern, freilich in ganz verschiedener Höhe, zuteil werde. Ohne das Schulgeld würde der Zuschuß zur Lehrerbesoldung, wie derselbe mehrfach bezeichnet wird, pro Kopf fast 299 M. betragen; kommt an Schulgeld pro Kopf 156 M. in Abzug, so bleiben für den Lehrer an Zuschuß zu seiner Besoldung noch 143 M. Es ist freilich nicht daran zu denken, daß jedem Lehrer ein Zuschuß in dieser Höhe zufallen kann, da die Gehaltsverhältnisse in Stadt und Land, in Ost und West überall zu verschieden dafür sind, und dazu auch noch das Schulgeld einen Strich durch diese Rechnung macht.

Sehen wir einmal von der Verschiedenheit der Schulgelder ab, die hier dem Lehrer und dort den Gemeinden ersetzt werden sollen, so erkennen wir leicht, daß eine Gehaltsaufbesserung in schulgeldfreien Gegenden von 400 M. für jeden einzelnstehenden Lehrer und für jeden Rektor (Hauptlehrer) besonders an sonst ziemlich gut dotierten Stellen unbillig und für jeden ordentlichen städtischen Lehrer, der nur 200 M. erhielte, trotz seines vielleicht geringeren Gehaltes und höheren Dienstalters äußerst drückend wäre; desgleichen würde sich manche wackere Lehrerin mit 100 M. gegen Landschullehrer mit 400 M. tief verletzt fühlen, so daß also diese mechanische Verteilung die schon vorhandenen Ungleichmäßigkeiten in der Besoldung nur erhöhte und Gegensätze verschärfte, an deren Beseitigung doch seitens der Verwaltungsbehörden seit Jahr und Tag gearbeitet wird. Man wird mir einwenden: „Wer sagt denn, daß die Lehrer in dieser verschiedenartigen Weise bedacht werden sollen?“ Es ist eben unrecht, daß hierüber nichts gesagt, sondern den Gemeinden freie Hand gelassen wird. Liegt es denn nicht nahe, daß diese das Geld, so wie sie es erhalten haben, auch ver-

wenden, und wurde es doch im Abgeordnetenhause als ein besonderer Vorzug dieser Gesetzesvorlage gerühmt, daß den Gemeinden damit keine „gebundene Marschroute" vorgezeichnet sei. Es ist mir schwer möglich, mit dem Herrn Kultusminister zu hoffen, daß die Gemeinden nunmehr um so williger zu größeren und natürlich gerecht verteilten Opfern für die Schule und ihre Lehrer sein würden.

Klarer liegen die Ungleichheiten in der Lehrerbesoldung vor, welche durch Aufhebung des Schulgeldes aus Staatsmitteln herbeigeführt werden. Gewiß liegt es der Staatsregierung ferne, absichtlich weitere drückende Ungleichheiten zu begünstigen; vielmehr hat sie die Absicht, durch Zuwendung der gleichen Summe für jede Lehrerstelle — innerhalb der angedeuteten Abstufung von je 400, 200 und 100 M. — den schlechter besoldeten Lehrern in ärmeren Gegenden eine größere Wohlthat zu erweisen als den besser Dotierten in wohlhabenderen Gemeinden. Offenbar hat eine Zuwendung von 400 M. in den östlichen Provinzen, wo die Lebensbedürfnisse überhaupt geringer und die Preise für die notwendigsten niedriger sind, für einen Lehrer mit 7—800 M. Gehalt höheren Wert, als für einen überdies um mehrere hundert Mark höher Besoldeten in teueren Gegenden. So gerecht und human diese Absicht auch ist: der Schulgeldersatz verrückt die Rechnung bedeutend.

Ohne Zweifel ist es lobenswert, diese fast überall in ihrer Ungleichmäßigkeit als drückend empfundene Last den Gemeinden abzunehmen — die pädagogischen Seiten der Schulgeldfrage berühre ich hier nicht — und ohne ein förmliches Schuldotationsgesetz wüßte ich nicht, wie das Schulgeld auf eine passendere Weise zu beseitigen wäre. Für die Lehrer könnte diese Beseitigung gleichfalls erwünscht sein, wenn die Schulgelder überall nach Satz und Ertrag die gleiche Höhe hätten. Der Schulgeldsatz, der in den älteren Provinzen 1864 auf dem Lande zwischen 2½ Sgr. und 30 Thlr. pro Kind und Jahr variierte, kann uns für das Einkommen des Lehrers gleichgültig sein, nicht aber der Gesamtertrag desselben. Wie der Schulgeldsatz, so ist auch der Ertrag seit 1864 fast der gleiche geblieben:

1864 betrug er in den älteren Provinzen 7 550 043 M.
Gegenwärtig sind es nach Abzug von
2 396 428 M. für die 1866 erworbenen
neuen Provinzen . . . . . 8 054 028 M.

Die kleine Differenz wird auf die Städte kommen, da hier zwar in mehreren das Schulgeld schon beseitigt ist, indes doch in denen, wo es geblieben, die Bevölkerung gestiegen ist. Für Landschulen, das dürfen wir zuversichtlich behaupten, wird der Ertrag des Schulgeldes, wie die auf einen Lehrer kommende Schülerzahl (79) ziemlich *stabil* geblieben, eher noch gesunken als gestiegen sein. In 202 Kreisen soll in der letzten Zeit die Kopfzahl herunter gegangen sein, so daß bei Berechnung des Durchschnitts für die 3 letzten Jahre ein Defizit gegen früher herauskommen würde. Welchen ungeheuren Ausfall die preußische Volksschule an der *Stabilität des Schulgeldes*, das 1864 den *dritten* Teil der Gesamteinnahme ausmachte, angesichts der Preissteigerungen und der vielfach gesteigerten notwendigen Abgaben, während eines Vierteljahrhunderts und schon länger erlitten hat, kann uns hier nicht weiter beschäftigen; wer sich näher darüber orientieren will, den erlaube ich mir auf meine vor 18 Jahren erschienene Schrift „*Geschichte des Rückschritts in der Dotation der preußischen Volksschule*“, Kap. V, aufmerksam zu machen.

Auch die geringe Steigerung des Schulgeldes gegen 1864, die pro Kopf der Lehrerschaft 7½ M. beträgt, wird diesen kaum irgendwo zugute kommen, da sie auf die Städte fällt, wo die Lehrer das Schulgeld bekanntlich nicht direkt beziehen. Vielmehr trifft sie hin und wieder ein empfindlicher Ausfall: hier in Burg z. B., wo die Gehaltsskala überdies noch mehrfach ungenügend ist, beziehen die Lehrer für monatliche Schulgeldhebung und für Tinte und Kreide pro Kind jährlich 1,20 M., macht im Jahre bei 60 zahlenden Schülern 72 M., das wird einen Ausfall von 60 M. bringen, wenn das Tinte- und Kreidegeld auf etwa 12 M. normiert wird.

Doch das will alles noch nicht viel sagen gegen diejenigen *Mißstände*, welche durch die *Ungleichheiten im Schulgeldertrage* für die Lehrer ganzer Städte, Regierungsbezirke und Provinzen in der Besoldung herbeigeführt werden, wenn

das Schulgeld beseitigt und auch den Lehrern ein Teil der 20 Millionen in jener mechanischen Weise zugewendet wird.

Zunächst stellt sich eine große Ungleichheit des Schulgeldes für die einzelnen Provinzen heraus. Es sollen durch die 20 Millionen gedeckt werden:

I.	in Berlin (nur für die kath. und die böhmische Brüdergemeinde)	2 750 M.
II.	in Posen	16 996 „
III.	„ Hohenzollern	4 147 „
IV.	„ Westpreußen	125 359 „
V.	„ Ostpreußen	210 061 „
VI.	„ Schleswig-Holstein	212 146 „
VII.	„ Schlesien	1 149 517 „
VIII.	„ Rheinland	1 491 174 „
IX.	„ Hessen-Nassau	652 529 „
X.	„ Pommern	827 898 „
XI.	„ Westfalen	1 055 371 „
XII.	„ Brandenburg	1 448 100 „
XIII.	„ Hannover	1 527 607 „
XVI.	„ Sachsen	1 726 802 „

In dieser Reihenfolge kommt:

								an Schulgeld
I.	in	Berlin	auf den Kopf d.	2748	Lehrer	je	1,0 M.
II.	„	Posen	„ „ „ „	3613	„	„	4,7 „
III.	„	Hohenzollern	„ „ „ „	191	„	„	21,7 „
IV.	„	Westpreußen	„ „ „ „	3376	„	„	36,8 „
V.	„	Ostpreußen	„ „ „ „	4460	„	„	48,0 „
VI.	„	Schlesw.-Holst.	„ „ „ „	3504	„	„	60,5 „
VII.	„	Schlesien	„ „ „ „	8353	„	„	137,6 „
VIII.	„	Rheinland	„ „ „	10660	„	„	139,9 „
IX.	„	Hessen-Nassau	„ „ „ „	3756	„	„	173,7 „
X.	„	Pommern	„ „ „ „	4026	„	„	205,6 „
XI.	„	Westfalen	„ „ „ „	4917	„	„	214,5 „
XII.	„	Brandenburg	„ „ „ „	5161	„	„	280,5 „
XIII.	„	Hannover	„ „ „ „	5307	„	„	287,8 „
XIV.	„	Sachsen	„ „ „ „	5676	„	„	305,8 „

Wie bei allen derartigen Durchschnittsrechnungen stellen sich die Verhältnisse immer ungleicher heraus, je kleiner man

die Kreise zieht. In Berlin haben sämtliche 166 große Gemeindeschulen, an denen 2748 Lehrer und Lehrerinnen arbeiten, Schulgeldfreiheit; in Posen kennt man es nur an sehr wenigen Orten, desgleichen in Hohenzollern; in Ost- und Westpreußen trifft man es nur vereinzelt und ganz ungleich in Satz und Ertrag; in Schleswig-Holstein nur strichweise, desgl. in Nassau u. s. w. Ob es gerecht und weise ist, diese aus alter Zeit stammende Ungleichheit nicht dem Bedürfnisse entsprechend zu heben, die Last nicht nach der Kraft aufzuheben, auch da, wo sie in der Form einer allgemeinen Schulsteuer leicht ertragen wird und die meist ärmeren Eltern nicht drückt, und die Gemeinden überdies öfter noch instand zu setzen, die übrigen Schulbeiträge durch allgemeine Landeshilfe zu ersetzen, — das wird schwerlich jemand zu bejahen und für einen Akt ausgleichender Gerechtigkeit zu erklären wagen. Es giebt selbst in der Provinz Sachsen, die den höchsten Schulgeldertrag hat, wohlhabende Gemeinden genug, die nur sehr wenig Schulgeld zu tragen haben, sei es, daß die Kinderzahl oder der Schulgeldsatz ein geringer ist; sie erhalten zur anderweiten Lehrerbesoldung vielleicht 300—350 M. für die einzelnstehenden Lehrer. Das führt auch auf die schreiende Ungleichmäßigkeit in der durch die 20 Millionen erzielten Aufbesserung der Lehrergehälter. Käme das Gesetz in der geplanten Art zur Ausführung — natürlich vorausgesetzt, daß die Lehrer und nicht die Gemeinden die übrigen 9½ Millionen erhielten —, so würden nicht allein die allerdings meist geringer dotierten Schulstellen des ärmeren Ostens, die kein Schulgeld haben, Aufbesserungen von 400, resp. 200 M. erfahren, sondern selbst viele ungleich höher dotierte Schulstellen in wohlhabenderen Gegenden, z. B. in Schleswig-Holstein.

Wenn man auf Grund der Gesetzesvorlage nebst der Begründung und deren statistischen Beilagen, also auf amtlichen Quellen fußend, die Beträge für die sogen. Hauptstellen mit 400 M., für die ordentlichen (2., 3. ꝛc.) Lehrer mit 200 M. und für die Lehrerinnen und Hilfslehrer mit 100 M. provinzenweise verrechnet und das Schulgeld davon absetzt, so erhalten die sämtlichen Lehrerstellen, abgesehen von Berlin:

in Posen	je 309 M.,	im ganzen	1 116 404 M.,
„ Hohenzollern . . „	299 „	„ „	57 153 „
„ Ostpreußen . . . „	280 „	„ „	1 255 039 „
„ Westpreußen . . „	266 „	„ „	897 841 „
„ Schleswig-Holstein „	237.5 „	„	832 054 „
„ Schlesien . . . „	158 „	„ „	1 303 883 „
„ Pommern . . . „	140.8 „	„	567 102 „
„ Hessen-Nassau . „	134 „	„ „	503 871 „
„ Rheinland . . . „	118 „	„ „	1 254 426 „
„ Westfalen . . . „	51 „	„ „	250 429 „
„ Hannover . . . „	36 „	„ „	192 293 „
„ Brandenburg . . „	29.7 „	„	143 400 „

und in Sachsen müßten sie 13 M. auskehren, da es 73 602 M. zu wenig erhält.

Was würden die Hannoveraner, die Brandenburger, die Westfalen und besonders die Sachsen — es sind ihrer zusammen 21 031, also nahezu ein Drittel sämtlicher preußischen Lehrer — zu solcher ausgleichenden Gerechtigkeit sagen?

Wäre solche ungleiche Aufbesserung auch nur entfernt dazu angethan, bisher bestehende Mißverhältnisse auszugleichen, so könnte man sich dies allenfalls noch gefallen lassen. Ich greife ein paar ärmere Regierungsbezirke heraus, in denen bei gleichen Gehaltssätzen die Lage der Lehrer wenigstens so ziemlich die gleiche sein würde: Cöslin und Posen (R.-B). Nach den statistischen Erhebungen von 1864 hatten die Landschullehrer im Reg.-Bez. Cöslin die geringste Durchschnittsbesoldung in der preußischen Monarchie, nämlich nur 118 Thr. = 354 M., die Stadtschullehrer daselbst 257 Thlr. = 771 M., durchschnittlich für Stadt und Land 147 Thlr. = 441 M. Im Reg.-Bez. Posen hatten die Landschullehrer durchschnittlich 160 Thlr. = 480 M., die Stadtschullehrer 242 Thlr. = 726 M. — letztere standen sich also schlechter als in Cöslin, in Stadt und Land durchschnittlich 186 Thlr. = 558 M., also um 117 M. besser als jene. Nehmen wir an, daß sich diese Durchschnittssumme seitdem um je 350 M. gehoben habe, so kämen die Cösliner auf 791 M., die Posener auf 908 M. Es ist ferner mit Bestimmtheit anzunehmen, daß sich gerade die Posener Lehrer infolge der neuerlichen bedeutenden Zuwendungen zur Germa-

nisierung der ehemals polnischen Landesteile bedeutend verbessert haben, sei es auch nur durch die dort eingerichtete obligatorische Fortbildungsschule, so daß sie dort, auch von dieser abgesehen, gewiß schon 1000 M. im Durchschnitt haben werden. Nun wird nach der neuen Vorlage den Posenern bei etwa 1000 M. pro Kopf 311 M., den Cöslinern bei 791—800 M. nur 178 M. zugewandt: ist das — obige Annahme annähernd für richtig gehalten — ausgleichende Gerechtigkeit? Gewiß werden die schleswig-holsteinischen Lehrer gegen die sächsischen, die hannoverschen ꝛc. mit 237.5 M. im Durchschnitt allzu gut bedacht, vollends gegen die Provinz Sachsen, welche wie gesagt noch 73 602 M., pro Kopf 13 M., auskehren müßte. Wie steht's aber für Sachsen in den einzelnen Regierungsbezirken? Vor einigen Tagen wurde aus Hannover — wo doch jeder Lehrer in der Provinz 36 M. erhalten könnte — berichtet, daß die Stadt Hannover, die sich schon seit der Mitte des Jahrhunderts durch vortreffliche Schulen, auch durch die Volksschulen ausgezeichnet hat, an Schulgeld 119 950 M. habe, allein zur Deckung dieses Ausfalls nur 41 300 M. erhalten, also einen wirklichen Ausfall von 78 650 M. haben würde, d. i. mehr als die Provinz Sachsen. Für diese sieht es fast lächerlich übel aus: Die Stadt Magdeburg rechnet nach der „M. Ztg." vom 20. Januar einen Ausfall von 6300 M. heraus (52 700 M. Zuschuß gegen 59 000 M. Ausfall an Schulgeld). Die Stadt Burg würde das Schulgeld mit 5220 M. einbüßen und nur 5200 M. erhalten. Der Reg.-Bez. Magdeburg müßte 16 541 M. auskehren, d. i. pro Lehrer 7 M. Der Reg.-Bez. Merseburg ist durch hohe Schulgeldsätze einer der höchstdotierten in Preußen. 1864 betrugen die Gehälter durchschnittlich 291 Thlr. = 873 M., gegen 218 Thlr. = 654 M. Durchschnitt für die damalige Monarchie, d. h. außer Wohnung und Feuerung auf dem Lande. Es ist kaum anzunehmen, daß die Landschullehrer hier, die damals 270 Thlr. hatten, um mehr als 30 Thlr. erhöht sind und jetzt also etwa 900 M. hätten, es sei denn, daß durch übermäßige Veranschlagung der Naturalbezüge eine etwas höhere Summe herauskäme. Das Verhältnis dieser zu dem Schulgeld dürfte auch heute noch annähernd richtig durch eine amtliche Zusammenstellung vom

Jahre 1864 veranſchaulicht werden: In dem Kreiſe Liebenwerda (14½ □M. mit 43 200 E.) hatten 65 Landſchullehrer ein Durchſchnittsgehalt von 254 Thlr., die 25 Lehrer in den fünf kleinen Städten durchſchnittlich 280 Thlr. Das Geſamteinkommen in Stadt und Land betrug an Schulgeld 11 888 Thlr., an Naturaleinkommen 12 326 Thlr., aus Staatsmitteln wurden damals 530 Thlr. gewährt. Falls das Schulgeld ſich gleich geblieben iſt, würden dieſe 91 Lehrer, reſp. ihre Gemeinden, pro Kopf einen Ausfall von 51 M. haben. — Der ganze Merſeburger Regierungsbezirk müßte nach der Vorlage nicht weniger als 203 058 M. herauskehren, d. i. pro Kopf in Stadt und Land 87.3 M. Dagegen würde der viel kleinere Reg.-Bez. Erfurt 145 977 M., d. i. pro Lehrer 151 M. erhalten, weil Erfurt ſelbſt, Suhl und einige andere größere Ortſchaften kein Schulgeld haben, und doch müßten auch hier mehrere Städte Schaden leiden. Mühlhauſen i. Th. hat z. B. eine Schulgeldeinnahme aus den Volksſchulen zuletzt von 10 856 M. gehabt, erhielte dagegen für 3 Rektoren, 44 Lehrer und 6 Hilfslehrer nebſt 2 Lehrerinnen nur 10 800 M. Für 32 dort an Mittelſchulen ꝛc. angeſtellte Lehrkräfte würde nichts gezahlt, und das bringt mich auf eine andere höchſt bedeutungsvolle Folge der neuen Geſetzesvorlage.

Anfangs lebte ich mit anderen hieſigen Lehrern der frohen Hoffnung, daß die Regierung nach alter Praxis zu den Volksſchullehrern, oder wie ſie amtlich gewöhnlich genannt wurden, den Elementarſchullehrern alle diejenigen Lehrer und Lehrerinnen zählen würde, die unter der Oberaufſicht der königl. Regierungen ſtehen, nicht unter den Provinzial-Schulkollegien, alſo auch die Lehrer an Mittelſchulen, Bürgerſchulen — ſofern noch Volks- oder Elementarſchulen daneben exiſtieren —, an höheren Töchterſchulen und ſelbſt die an den Vorſchulen höherer Lehranſtalten, gleichviel ob einzelne derſelben akademiſche Bildung genoſſen haben oder nicht. Allein nur zu bald überzeugte ich mich von dem Irrtum. Es betrifft dieſe Vorlage gerade ſo gut wie das Penſionierungsgeſetz von 1885 nur Lehrer an ſolchen Volksſchulen, für welche Schulzwang vorgeſchrieben iſt, alſo eigentliche Volksſchullehrer (S. 6). Mittelſchullehrer ꝛc. haben darum auch nicht

das Geringste von diesem Gesetze zu erwarten, — Volksschullehrer vielleicht auch nicht. Nun erwäge man, daß in der Regel die Lehrer ganz allgemein für den städtischen Schuldienst berufen und angestellt, aber von dem Magistrat nach freier Wahl an der einen oder andern Schule beschäftigt werden, daß Mittelschullehrer aller Art gleichwie Volksschullehrer besoldet werden, es sei denn, daß einzelne Städte solchen, die ein weitergehendes Examen gemacht haben, z. B. das Mittelschulexamen, eine besondere Zulage von 150 oder 300 M. jährlich gewähren. Insoweit als bei schon vorhandener Schulgeldfreiheit Volksschullehrer durch das projektierte Gesetz Aufbesserungen von 200 oder 400 M. oder auch nur die Hälfte davon erhalten sollten, liegt in der an und für sich erfreulichen besseren Dotation derselben, bei unerfreulicherer Arbeit, doch für alle übrigen Lehrer offenbar eine Zurücksetzung, falls die Städte nicht aus Billigkeitsrücksichten oder auf Veranlassung der Regierung für sie ein Gleiches thun, und das wird vor der Hand nicht so leicht geschehen, da es sich in vielen Städten um eine größere Zahl von Lehrern handelt: in Burg ist es ungefähr die Hälfte; in Mühlhausen sind es, wie gesagt, 32 neben 50 Volksschullehrern, in Suhl 15 neben 7 Volksschullehrern, die zusammen unter einem Rektor stehen. Überhaupt ist es betrübend für diese, meist unfreiwillig an jenen gehobenen Schulen beschäftigten Lehrer, daß sie ihre bevorzugte und angenehmere Stellung mit persönlichen Opfern bezahlen müssen: für sie hat der Staat sich bis jetzt noch nicht entschließen können, die bei der Pensionierung nach § 26 des Gesetzes von 1885 für Volksschullehrer bewilligte Subvention von 600 M. zu gewähren, wenigstens nicht generell.

Es läßt sich schwer begreifen, weshalb der Staat sich in Ermangelung eines Schuldotationsgesetzes von Verpflichtungen gegen Volksschullehrer aller Art möglichst frei zu halten sucht. Auf der einen Seite fordert er, wie wir alle wissen, von jedem Unterthan ein Maß allgemeiner Volksbildung und schreibt ihm den Besuch der Volksschule vom 6.—14. Jahre vor, falls er keine anderweite Ausbildung erhält, ebenso die allgemeine Wehrpflicht, und auf der andern Seite sorgt er nicht in ausreichender Weise für die Dotation der von ihm errichteten Schulen: schon seit 1817 warten Preußens Lehrer auf ein allgemeines Schul-

geſetz und auf Regulierung ihrer Gehaltsverhältniſſe; was in dieſer Beziehung bis heute geſchehen iſt, kann nur als eine Abſchlagszahlung angeſehen werden. Schullehrer gelten traditionell nur als mittelbare Staatsbeamte, haben alſo kein volles Anrecht auf Staatsgehalt. Was iſt der Staat? Daß wir das Wort oft für die Geſamtheit unſerer Landesbehörden gebrauchen, iſt gewiß, aber ebenſo gewiß iſt das nicht der eigentlichſte Begriff. Wenn der Staat im grunde nichts anderes iſt, als die organiſierte menſchliche Geſellſchaft eines Landes unter einem Oberhaupte, ſo dürfte doch ſehr die Frage ſein, ob irgend ein Stand in ſeiner Geſamtheit ſo viel für die Grundlage dieſer organiſierten Geſellſchaft, die Volksbildung, gethan hat und alle Tage thut, als dieſer ehrenwerte Stand von etwa 80,000 Gliedern in Preußen, die, an ſich ſchon ein ſtattliches Heer, nach dem Zeugniſſe unſerer einſichtsvollſten und verdienteſten Männer in den Jahren 1864, 1866 und 1870/71 die treueſten Verbündeten unſerer Armee geweſen ſind und ohne deren Dienſte die Staatsmaſchinerie alsbald ins Stocken geraten würde. Erſt am 6. Februar hat Fürſt Bismarck das anerkannt, indem er in ſeiner großen Reichstagsrede „des ganz eigentümlichen Maßes der Volksbildung in Deutſchland, wie es in keinem andern Lande wieder vorkommt“ — gedachte. Und dieſe Wackeren ſollten keine unmittelbaren Staatsdiener ſein, weil Privatpatrone und Gemeinden einen Anteil an der Anſtellung und Beſoldung haben? Wer anders als der Staat nötigt ſie, in einem 5—6jährigen Kurſus Staatsanſtalten zu ihrer Ausbildung zu beſuchen und ſich mindeſtens dreimal vor ſtaatlichen Prüfungskommiſſionen die Berechtigung zur Anſtellung zu erwerben? Der Staat, und kein anderer, läßt ſie in ihrer amtlichen Thätigkeit ſehr genau überwachen: abgeſehen von den Rektoren, durch Lokal- und Kreis-Schulinſpektoren und durch die Regierungs-Schulräte, neuerdings ſelbſt durch Landräte. Die Staatsregierung ſtellt ſie an, ſetzt ſie nötigenfalls auch ab, penſioniert ſie und läßt ihnen Witwenpenſionen zukommen. Ich wüßte nicht, weshalb ſie nach allen dieſen Beziehungen gegen Lehrer an höheren Anſtalten zurückſtehen, und weshalb der Staat ſich ſowohl bei den kommunalen wie bei den königlichen Anſtalten für beſonders ver-

pflichtet erachtet, auf eine angemessene Unterstützung solcher Anstalten und auf eine geregelte Dotation ihrer Lehrer zu bringen, gleichviel ob diese aus Staats- oder aus Kommunalmitteln genommen wird. Daß Volksschullehrer, wenigstens Lehrer an den städtischen Schulen, nicht zu den Gemeindebeamten gerechnet werden dürften, hat der Minister wiederholt erklärt — Centralblatt 1887 S. 523. Nun wozu gehören sie denn?

Wenn die alte Seeschlange des Schulgesetzes in Preußen endlich einmal leibhaftig ans Land steigt, so hoffen wir für die preußischen Volksschullehrer, was in allen anderen deutschen Ländern mehr oder weniger längst gewährt ist: eine ausreichende und abgestufte Besoldung, eine allgemeine und geregelte Pensionierung für Lehrer aller Art, eine Aufbesserung der Witwenpensionen und Fortfall der dazu erforderlichen Lehrerbeiträge wie für andere Staatsdiener, Vertretung und Stimmrecht in den Ortsschulkommissionen, Neubegründung von etwa 20 000 Schulstellen zur Herabminderung der auf eine Lehrkraft kommenden Schülerzahl von 80 auf 65 im Durchschnitt und zur Beseitigung der 5484 zweiklassigen Schulen mit nur einer Lehrkraft, sowie zur Beseitigung eines großen Teiles der 6721 Volksschullehrerinnen und der 1181 Hilfskräfte, ferner obligatorische Fortbildungsschulen u. s. w., wovon wir indes für jetzt manches als fromme Wünsche bezeichnen müssen.

Auf Grund der 20-Millionen-Vorlage fasse ich meine Wünsche und Vorschläge, hoffentlich in allgemeiner Übereinstimmung mit der Lehrerschaft, in folgende Sätze zusammen:

1. Es ist sehr dankenswert, daß seit 1875 an nicht ausreichend besoldete preußische Volksschullehrer auf dem Lande und anfangs auch in kleineren Städten Alterszulagen gewährt worden sind, so viel wir wissen in Höhe von 3 Millionen Mark jährlich. Ferner ist seitdem an fast allen Orten, auch namentlich in größeren Städten viel zur Aufbesserung der Schulstellen aus kommunalen Mitteln geschehen; allein im allgemeinen ist man in den Zeiten des Lehrermangels viel mehr auf Aufbesserung der kleinen Stellen und der Anfangsgehälter als auf Verbesserung der Gehälter für älter werdende Lehrer bedacht gewesen, so daß für ein Drittel jüngerer Lehrer besser gesorgt ist als für zwei Drittel älterer Lehrer.

Hier ſchaffe man durch die verbleibenden 9½ Millionen wirkſame Hilfe. Mit 9½ + 3 Mill. = 12½ Millionen ließen ſich für 35,000 älter werdende Lehrkräfte Alterszulagen von 357 M. im Durchſchnitt erzielen oder 250 M. für 30—40jährige und vielleicht 480 M. für 40—50jährige; natürlich wäre eine drei- oder vierfache Abſtufung beſſer als eine zweifache.

2. Daß auch eine ſolche Subvention noch lange nicht überall ausreichen würde, glaube ich auf grund eingehender Studien über die Gehaltsverhältniſſe der Lehrerſchaft beſtimmt behaupten zu können. So lange älter werdende Lehrer auf dem Lande, nach Verſchiedenheit der Provinzen und Regierungsbezirke abgeſtuft, und in kleineren Städten kein Einkommen von 12—1800 Mark haben — im Königreich Sachſen haben ſie ziemlich das Doppelte —, ſo lange ſind ſie immer noch unzureichend, weil nur der letzten Klaſſe der Unterbeamten gleichſtehend, beſoldet. Es muß darum zugleich das Stelleneinkommen nach Kräften (der Gemeinden) verbeſſert werden, und das läßt ſich wenigſtens in den meiſten Kreiſen erreichen, in denen den Eltern die drückende Laſt des Schulgeldes abgenommen wird. Ich bemerke hier nochmals ausdrücklich, daß eine weitere Entlaſtung der Gemeinden bezüglich der Barleiſtungen, über die Schulgelder hinaus, mir durchaus ungerechtfertigt erſcheint, und wenn ſich in einzelnen, durch Steuern aller Art überbürdeten Gemeinden hierfür eine zwingende Notwendigkeit herausſtellt, ſo werden die in erſter Linie zur Erleichterung der Schullaſten beſtimmten und im diesjährigen Etat auf 15 Millionen Mark veranſchlagten Zollerträge nach der lex Huene hierzu vollkommen ausreichen, ſo daß durch eine weitere Beſteuerung der Gemeinden, beſſer der Kreiſe, ja mehrerer verbundener Kreiſe — wie Dr. Falk es wollte —, die zu einer generellen Erhöhung der Schuldotation etwa erforderlichen 300 Mark recht wohl zu erzielen ſein dürfte. Wo dies durchaus nicht angeht, da müßte allerdings ein Teil des Staatszuſchuſſes hierfür disponibel geſtellt und die Alterszulage ermäßigt werden.

Da der Regierung überall die Steuerkräfte und die Gehaltsverhältniſſe genau bekannt ſind, ſo könnte es dem Königlichen Miniſterium auch nicht ſchwer fallen, für jeden Regierungsbezirk

besonders den Durchschnitt der Stellenaufbesserung und der Alterszulage zu bestimmen; die Bezirksregierungen hätten dann die Alterszulagen durch die Kreisschulinspektoren — etwa unter Beteiligung von je 2 Vertrauensmännern der Lehrerschaft — festsetzen und die Stellenverbesserungen durch die erwähnten Kreis- und Bezirks-Schulkommissionen (nach dem Gesetze von 1877) aufbringen und regulieren zu lassen.

Das wären Akte ausgleichender Gerechtigkeit, wie wir sie für die Volksschule und die Volksbildung von unseren gesetzgebenden Körperschaften erwarten dürfen.

Burg, den 29. Januar 1888.

Dr. W. Jütting.

Nachschrift. Dazu dürfte indes den jüngsten Nachrichten zufolge wenig Aussicht sein. Die größeren Städte der Provinzen Hannover und Sachsen, die sich durch die Vorlage besonders beeinträchtigt sehen, haben kürzlich Delegiertentage gehalten und auf diesen gefordert, daß das Schulgeld wenigstens für alle in ihren Leistungen über die niedrigste Volksschule hinausgehenden Schulen beibehalten werden möchte, widrigenfalls viele dieser Schulen in ihrer Existenz bedroht seien, und ferner, daß die Regierung ihnen statt der 400, 200 und 100 M. einen prozentualen Zuschuß zu den Schulsteuern gewähren möchte. Die betr. Kommission des Abgeordnetenhauses scheint sich in den wichtigsten Fragen nicht einigen zu können, offenbar, weil sie sich ganz und gar an die Absichten der Regierung für gebunden erachtet und alles zum Nutzen der Gemeinden verwendet sehen möchte. Die Regierung soll sich zur Befriedigung der Städte jüngst erboten haben, die 20 Millionen auf 23 Millionen zu erhöhen, damit für die ordentlichen Lehrer je 300 statt 200 M. gewährt und die Schulgelder gedeckt werden könnten. Auch das scheint keine allgemeine Zustimmung zu finden.

B., den 12. Februar. D. O.

Nachwort.

Wir bedauern von ganzem Herzen, daß dies neue Jahr den Lehrern in der preußischen Volksschule eine so bittere Enttäuschung bringt. Auf die Landtags-Session setzte man,

angesichts der erheblich verbesserten Finanzlage, große Hoffnungen; man hoffte, daß endlich durch Einbringung eines Schuldotationsgesetzes die Gehaltsverhältnisse der Lehrer geregelt würden. Überall, wo von dem Gedeihen der Schule die Rede ist, muß auch von dem Gedeihen derer die Rede sein, welchen die Erziehung der Jugend anvertraut ist. Ohne dieses bleibt jenes eine Chimäre, eine Phrase. Die Lehrerbesoldungen müssen nicht nur in den Fällen hervortretender Not verbessert werden, sondern überhaupt mit den Anforderungen der Zeit in Einklang gebracht werden. Das Einkommen so vieler Lehrer, besonders auf dem Lande, ist gelinde gesagt, „unzeitgemäß". — „Lehrermangel" ist bereits wieder in Sicht, — „Lehrermangel" ist aber für jeden Staat ein großes Unglück; alle Mittel, die bis jetzt angewandt worden sind, diesen Mangel zu beseitigen, haben nichts gefruchtet, es giebt nur ein Mittel: ein Schuldotationsgesetz, durch welches das Einkommen der Lehrer durchgreifend erhöht und geregelt wird.

Wir haben das feste Vertrauen zu dem Herrn Kultusminister Dr. von Goßler, der stets durch die That bewiesen hat, daß er ein warmes Herz für die Volksschule und für die Lehrer hat, er wird sein Wort, „dies vorliegende Gesetz ist nur ein Wechsel, gezogen auf das unfehlbar kommende Dotationsgesetz", zur That machen.

Gera, den 10. Februar 1888.

Dr. Bartels.

VII.

Mancherlei.

Die deutsche Kaiserin und die Rheinischen Blätter. Wie angelegentlich die Kaiserin der Entwickelung der Fortbildungsschulen für Mädchen ihre Teilnahme zuwendet, geht aus einem Schreiben hervor, welches der Kabinetsrat der Kaiserin, Herr v. d. Knesebeck, unter dem 24. Januar an den Vorsitzenden des deutschen Vereins für Armenpflege und

Wohlthätigkeit, den Landtagsabgeordneten Seyffardt-Magdeburg, gerichtet hat. Das Schreiben lautet:

„Ihre Majestät die Kaiserin und Königin haben mich zu beauftragen geruht, Euer Wohlgeboren folgendes zur gefälligen Erwägung mitzuteilen. In der Annahme, daß der deutsche Verein für Armenpflege und Wohlthätigkeit auch die Mittel der vorbeugenden Armenpflege in den Bereich seiner Beratungen und seiner Thätigkeit zieht, wünschen Ihre Majestät die Aufmerksamkeit auf eine Bestrebung zu lenken, welche kürzlich in den mit der Bitte um Rückgabe beigefügten „Rheinischen Blättern für Erziehung und Unterricht" durch Veröffentlichung eines Vortrages des Dr. phil. Otto Kamp in Frankfurt a. M. über Fortbildungsschulen für Mädchen weiteren Kreisen bekannt geworden ist. Ihre Majestät glauben, daß es sich hier trotz der in neuerer Zeit bestehenden zahlreichen und verschiedenartigen gemeinnützigen und wohlthätigen Unternehmungen um eine Lücke handelt, deren Ausfüllung sowohl in Bezug auf die Armenpflege als auch das Vorhandensein eines socialen Bedürfnisses wünschenswert ist. Es liegt nahe, beispielsweise zu vergleichen, wie dieses Bedürfnis für die Söhne der arbeitenden Klassen empfunden und teilweise berücksichtigt, während der gleichen Aufgabe in betreff der Töchter noch keine gebührende Rechnung getragen wird. Die Fürsorge durch die mit Vorliebe begründeten Kleinkinder-Bewahranstalten findet ihre Beschränkung in der Altersgrenze, während jene Zeit, in welcher die Töchter am meisten einer Leitung bedürfen, die sie in dem Rahmen ihres Standes zu tüchtigen Hausfrauen heranbilden sollte, nicht in entsprechender Weise einer gleichen Beachtung begegnet. Man hat in verschiedenen Orten versucht, da wo Volksküchen, Arbeitsschulen u. s. w. vorhanden sind, Mädchen an diesen Anstalten Gelegenheit zur Erlernung haushälterischer Thätigkeit zu geben, und dies ist jedenfalls ein erfreulicher Beweis der Anerkennung einer in dieser Beziehung zu leistenden Abhilfe. Aber systematisch organisiert ist diese Seite der Armenpflege, welche durch das Familienleben eine wichtige sociale Frage berührt, noch nicht, und es läge nach Ansicht Ihrer Majestät sowohl im Beruf des deutschen Vereins für Armenpflege und Wohlthätigkeit, wie je nach den lokalen

Bedürfnissen auch der Zweigvereine des Vaterländischen Frauenvereins, dieser Frage näher zu treten, event. durch eine Kommission Erhebungen anstellen zu lassen und in Beratungen darüber zu treten. Es würde Ihrer Majestät erfreulich sein, eine in dieser Beziehung nützliche Anregung gegeben zu haben."

VIII.

Recensionen.

1) Ausgewählte pädagogische Schriften von Dr. ph. Friedrich August Finger. 2 Bände. Frankfurt a. M. Verlag von Moritz Diesterweg. 1887. Preis 7 Mark.

Ein Schulmann, der mehr denn vierzig Jahre in der Schule thätig gewesen ist, der sich durch seine pädagogischen Schriften, namentlich durch seine „Heimatskunde" in der deutschen und außerdeutschen Lehrerwelt einen höchst ehrenvollen Namen erworben, bietet der Lehrerwelt durch vorliegendes Werk das Bedeutendste aus dem reichen Schatze seiner langjährigen Lehrerthätigkeit. Das Werk gliedert sich in drei Abteilungen; die erste enthält Allgemein-Pädagogisches, die zweite: Aufsätze mit Beziehung auf einzelne Unterrichtsfächer; die dritte: Beiträge zur Schulgeschichte aus Frankfurt a. M.

Der erste Teil behandelt zwanzig sehr wichtige und brennende Schulfragen; derselbe ist in allen Arbeiten von der festen Überzeugung durchdrungen, daß nur dann die Erziehung unserer Schuljugend gedeihen kann, wenn „Schule und Haus" im Bunde an diesem Werke arbeiten. Hier wird eine Fülle von Material geboten, wie wir es in den letzten zehn Jahren in keinem ähnlichen Werke gefunden haben; fast alle wichtigen Schulfragen werden mit einer Klarheit, mit einer Ruhe besprochen, daß die Lektüre dem Leser einen wahren Genuß bereitet. — Wir erwähnen nur folgende Themen, die behandelt sind:

I. Zur Verständigung zwischen Eltern und Lehrern.
II. Über die häusliche Sorge um das Schulleben der Kinder.
III. Wie hat sich in unserer bewegten Zeit die Schule zu verhalten?
V. Wie kann und soll die Schule ihren Zögling auf seinen künftigen Beruf vorbereiten?
VII. Erziehung durch Arbeit zur Arbeit.
IX. Bei dem ist alle Hoffnung verloren!
XI. Über das „Jungbleiben der Lehrer".
XVI. Die Schule und die Tagesfragen.
XIX. Prüfungsbemerkungen nebst Thesen über Schulprüfungen.

Der zweite Band bietet zuerst Aufsätze mit Bezugnahme auf einzelne Unterrichtsfächer. Hier zeigt sich der Verfasser als ein von Gott begnadigter Schulmann, als ein Methodiker, der sich seine Methode durch theoretische Studien und durch treue Arbeit in der Schule selbst erarbeitet und geschaffen hat. Durch alle Arbeiten zieht sich der Grundsatz: „Nur durch treue Pflichterfüllung des Lehrers kann die Schule, kann der Lehrerstand gehoben werden".

Im letzten Teile bietet der Verfasser der Lehrerwelt Beiträge zur Schulgeschichte der Stadt Frankfurt am Main. Die Beiträge bieten nicht nur ein Interesse für die Lehrer der Stadt Frankfurt, sondern überall wird man dieselben mit großem Nutzen lesen und studieren, sie bieten wertvolle Bausteine zur Geschichte der Pädagogik.

Wir wünschen von ganzem Herzen, daß diese Arbeiten die weiteste Verbreitung finden; in keinem Lesezirkel, in keiner Schulbibliothek darf dies Werk fehlen. Dr. Bartels.

2) Botanisches Taschenbuch, enthaltend die in Deutschland, Deutsch-Österreich und der Schweiz wildwachsenden und im Freien kultivierten Gefäßpflanzen, nach dem natürlichen System einheitlich geordnet und auf grund desselben zum Bestimmen eingerichtet von Dr. Friedrich Kruse, Professor am Königl. Wilhelms-Gymnasium in Berlin. Berlin, Verlag von Hermann Paetel. 1887.

Der Name des Verfassers bürgt uns dafür, daß eine hervorragende Arbeit auf dem Gebiete der Botanik allen Lehrenden und Lernenden geboten wird. Der Verfasser verläßt die alten Geleise beim Bestimmen der Pflanzen; er fügt für das Bestimmen überall eine ausreichende Begründung hinzu. Der Unterricht in der Botanik soll den Schülern zum richtigen Denken Anschauungen und Anregungen geben. Abbildungen sind nicht verwendet, um dem Pflanzenfreunde den wertvollen geistigen Ertrag nicht zu schmälern, welcher aus den eingehenden Untersuchungen der Gewächse hervorgeht. Die offiziellen Gewächse sind nach der neuesten Ausgabe der Pharmacopoea germanica als solche bezeichnet. —r—

3) Geschichte der allgemeinen deutschen Lehrer-Versammlung. Nach Quellen und authentischen Mitteilungen hervorragender Führer bearbeitet von Christian Weinlein. Leipzig und Berlin. Verlag von Julius Klinkhardt. 1887.

Beinahe vier Dezennien sind verflossen, seit die allg. deutsche Lehrer-Versammlung zum ersten Male zusammenberufen wurde. Die „alte Garde" die seinerzeit für die schöne Idee, sämtliche Lehrer Altdeutschlands zur Erzielung eines zeitgemäßen Fortschrittes für die Schule zu vereinigen, mit flammender Begeisterung zählt nur wenige rüstige Vertreter. Eine neue Lehrergeneration ist auf der Bildfläche des öffentlichen Wirkens erschienen. Da thut es in der That not, daß der Lehrerschaft die Kämpfe aber auch die Erfolge auf dem Gebiete des Unterrichts und Erziehung, auf diesen Versammlungen vor die Seele geführt werden.

Diese Schrift soll sein, ein Tribut der Dankbarkeit für die treuen Verstorbenen und noch lebenden Führer und Bannerträger, ein Belebungs- und Ermunterungsruf für die Ringenden und Kämpfenden, ein Warnungsruf für die Träumenden und ein Weckruf für die Schlafenden, endlich ein vollgültiges Zeugnis für die durchaus gesetzmäßigen, berechtigten und gerechten Forderungen der deutschen Lehrerschaft."

Diese Arbeit sei hiermit warm empfohlen, besonders Lehrer-Vereinen und Lehrer-Bibliotheken. B.

4) Deutsche Aufsätze im Anschlusse an deutsche Dichtungen. Für das Bedürfnis der Volksschule ausgewählt und bearbeitet von G. V. Schumann. Leipzig. Max Hesses Verlag.

Dies Büchlein bietet eine Anzahl von Aufsätzen, die sich an die bekanntesten, in den Lesebüchern verbreitesten Dichtungen anschließen. Nacherzählungen, Umbildungen, Charakteristiken, Vergleichungen wechseln mit einander ab. Die Arbeit ist recht geeignet die Schüler in das Verständnis der beiden Schätze unserer Nationallitteratur einzuführen.

S.

5) Norddeutsches Lesebuch. Mit besonderer Berücksichtigung der einklassigen Volksschule von H. Keck und Ch. Johansen. 18. Aufl. Halle a. S., Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses. 1886. (Preis 1 Mark 10 Pfg).

Von denselben Verfassern und in demselben Verlage Vaterländisches Lesebuch für die mehrklassige evangelische Volksschule Norddeutschlands. 11. Aufl. 1 Mark 40 Pfg.

Beide Lesebücher gehören zu den besten Arbeiten, die die neuere Lesebuchlitteratur aufzuweisen hat; sie sind nicht nur Lesebücher für die Schule, sondern ein wahrer Hausschatz und ein echtes Volksbuch. Jeder Erwachsener greift mit wahrem Vergnügen immer und immer wieder zu diesen Büchern. S.

6) Gottfried Ebners französisches Lesebuch für Schulen und Erziehungsanstalten. In drei Stufen. Neu bearbeitet von Adolf Mlyls, Dr. phil. Zweite Stufe. 15. Aufl. 4 und 115 S. 1,20 Mk. Hannover, C. Meyer. 1887. — 2) Französisches Lesebuch zur Geschichte der deutschen Befreiungskriege. Herausgegeben von Ferd. Ufer. 8 und 168 S. 1,20 Mk. Altenburg, Pierer. 1887.

Nr. 1) hat sich längst Bahn gebrochen. Wie verbreitet das durchaus empfehlenswerte Lesebuch ist, zeigt die Anzahl seiner Auflagen (im vorigen Jahre erschien die 18. der ersten Stufe). Das Wörterverzeichnis ist gut. Nr. 2) (ohne Wörterverzeichnis, doch mit einzelnen wenigen Worterklärungen), der Konzentration im Sinne Herbarts und Zillers, entsprechend, bietet einen Auszug aus Erckmann Chatrian's historie d'un consert de 1813, Studien aus Jägers historie de Napoléon et de la grande-armée, aus Thiers' historie du consulat et de l'empire, unsere chansons von

Béranger und einige kleinere mit Napoléon I. und Napoléon III. im Zusammenhang stehende Stücke. Über das passende der letzteren ließe sich streiten. Das ganze Werkchen ist aber ein durch seine gute Auswahl und zweckmäßige Abkürzung des Gegebenen sich hervorthuendes Werk, das des Schülers Interesse ohne Zweifel erregen wird. F.

7) Dr. Ernst Kleinpaulschen Anweisung zum praktischen Rechnen. 5. Aufl. Von Dr. F. Mertens. 3 Hefte. I.: 4 und 104 S. 1,50 Mk. II.: 8 und 162 S. 2 Mk. III.: 4 und 280 S. 3.80 Mk. 1886. Bremen, Heinsius.

Unter den Anweisungen der jüngsten Zeit nimmt dieses methodische Handbuch für den Unterricht und Selbstunterricht im Rechnen eine hervorragende Stellung ein. Es umfaßt: Anleitung zur Erteilung des ersten Rechenunterrichts, ausführliche Anleitung zur Behandlung der vier Grundrechnungen in ganzen und gebrochenen Zahlen, und zur Behandlung der bürgerlichen Rechnungsarten und des kaufmännischen Rechnens.

Die neue, erweiterte Auflage verdient einer besonderen Empfehlung, da sie manches klarer und guter Methode entsprechender dargelegt hat. L.

8) Der Wunder- und Dämonenglaube der Gegenwart im Zusammenhang mit Religion und Christentum. Ein Beitrag zur Charakteristik der herrschenden Strömungen in der römischen und protestantischen Kirche. Von Georg Längin, protestantischem Pfarrer in Karlsruhe. Leipzig, Verlag von O. Wigand. 1887. Preis: 1 Mark 50 Pf.

Der sowohl durch litterarhistorische Arbeiten (s. besonders: „J. P. Hebel, ein Lebensbild") wie durch die mannhafte Vertretung eines freien protestantischen Standpunktes wohl bekannte Verfasser bietet im vorliegenden Werk einen neuen Beweis für seine lebhafte Teilnahme an der gesamten religiösen Entwickelung unseres Volkes. Er liefert uns besonders zahlreiche Belege für den fortwuchernden Aberglauben, wie er in mannigfacher Gestalt und oft krassester Weise namentlich in der römisch-katholischen Welt, aber selbst auch in protestantischen Kreisen uns entgegentritt. Was dazu dienen kann, das Volk durch allerlei Vorspiegelungen von übernatürlichen Wirkungen göttlicher Kraft vom reinen, wahren christlichen Glauben abzulenken und es um die besten Segnungen eben dieses Glaubens zu betrügen, hat der Verfasser an einer längeren Reihe von treffenden Beispielen dargethan. Was uns wünschenswert erschienen wäre, ist der nähere psychologisch-historische Nachweis der traurigen Folgen, welche ein irre geleiteter Glaube für die sittliche Bildung des Volkes haben muß und von jeher gehabt hat. H. K.

9) Wandkarte der Alpen. Für den Schulgebrauch entworfen, gezeichnet und herausgegeben von E. Leeder, wissenschaftl. Lehrer an der Mittelschule zu Görlitz. Maßstab 1 : 750000. Aus 6 Blättern bestehend,

Größe im ganzen 1,14 m × 1,65 m. Essen, G. D. Bädecker. Preis: unaufgezogen 10 Mk., aufgezogen incl. Mappe 17 Mk., aufgezogen mit Rollstäben 20 Mk.

Die Karte bietet uns sehr viel mehr, als sich hinter dem Titel ahnen ließe: Eine Linie über Mainz nach den Beskiden bildet die Nordgrenze, während im Süden die Grenze ungefähr einen halben Grad nördlich von Rom die Appeninische Halbinsel schneidet; der ganze Lauf der Rhone, sowie der der Donau bis unmittelbar vor den Einfluß der Sau kommt zur Darstellung. — Eine Karte von solcher Ausdehnung muß bei ihrer trefflichen Zeichnung und geschickten Darstellung der Bodenbeschaffenheit einen klaren Einblick gewähren in die physikalische Beschaffenheit und Bedeutung des Alpenzuges. Daß auch die Züge Hannibals, Napoleons und Suwárows durch die Alpen eingezeichnet sind, soll nur nebenbei erwähnt werden. — Wir können die Karte, für deren sorgfältige Ausführung und gute Ausstattung die Verlagshandlung reichlich gesorgt hat, aufs beste empfehlen. F. G.

10) Naturgeschichtliche Wandtafeln. Unter Mitwirkung namhafter Fachmänner herausgegeben von Theodor Eckardt, Schuldirektor in Wien. Wien, Verlag von Eduard Hölzel. Preis einer Abteilung (4 Tafeln) ungespannt und Text fl. 5,60 = M. 9,60. Einzelne Blätter ohne Preiserhöhung.

Obiges Werk, von dem uns die erste Abteilung — Tafel 1 (Pferd), 2 (Rind), 7 (Seidenspinner), 8 (Honigbiene) — vorliegt, will die Haustiere und die wichtigsten Nutzpflanzen zur Darstellung bringen. Genannte Naturkörper sind diejenigen, die in dem naturgeschichtlichen Unterricht aller Schulen eine hervorragende Rolle spielen müssen; denn sie sind für das ganze Volk von Bedeutung und verleihen bestimmten Ländern und Landesteilen ein eigenartiges wirtschaftliches Gepräge. Jede Tafel stellt immer nur ein Tier dar, von Pferd und Rind jedoch nur charakteristische Teile: Kopf, Fuß, Schädel, Zahnbildung u. s. w. Bei Seidenspinner und Honigbiene sind die Entwickelungszustände dargestellt, bei ersterem auch einige Krankheitserscheinungen. Die Größe der richtig und künstlerisch ausgeführten Abbildungen (jede Tafel mißt 72 cm × 99 cm, die kleineren Gegenstände sind vergrößert dargestellt) ist auch für größere Klassen hinreichend. Die Farbengebung ist naturgetreu. Jeder Tafel ist — nebst einer in ungefähr 20facher Flächenverjüngung ausgeführten, nicht farbigen Nachbildung — ein knapper, geschickt abgefaßter Text beigegeben, welcher die Bedeutung der einzelnen Darstellungen angiebt und als Wegweiser für die schulgemäße Verwendung der Wandtafeln dienen kann. Die Ausstattung von Tafeln und Text ist vortrefflich.

Wir können die „Naturgeschichtlichen Wandtafeln" aufs beste empfehlen. F. G.

11) Wandkarte der östlichen und westlichen Halbkugel. Für den Schulgebrauch entworfen, gezeichnet und herausgegeben von E. Leeder, wissenschaftl. Lehrer an der Mittelschule zu Görlitz. Dritte Auflage.

Jede aus 6 Blättern bestehend; Größe jeder im ganzen 1,42 m × 1,42 m. Essen, G. D. Bädecker. Preis jeder Karte: unaufgezogen 5 Mk., aufgezogen incl. Mappe 12 Mk., aufgezogen mit Rollstäben 14 Mk.

Kräftige Zeichnung und deutliches Kolorit zeichnen diese Karten besonders aus. Die neue Auflage trägt den für Deutschland wichtigen Ergebnissen der neuesten Forschungen auf dem Gebiete der Erdkunde Rechnung. Der Preis der sehr empfehlenswerten Karten ist so niedrig bemessen, daß selbst den gering dotierten Schulen die Anschaffung derselben möglich ist.

F. G.

12) W. Dietlein. Die Dichtungen der deutschen Volksschullesebücher. Materialien zur schulgemäßen Behandlung von Lesestücken. Band I. Unter- und Mittelstufe. Wittenberg. Herrosé. 1886. 267 S. 2 Mk. 40 Pfg.

Bei der großen Zahl von Erläuterungsschriften zu deutschen Dichtungen (man vergl. z. B. Echtermeyer Auswahl deutscher Gedichte 28. Aufl. S. 913—923), die größtenteils vollständiges Material zur Besprechung darbieten, ist es allerdings kaum möglich, für das, was ein Lehrer gelegentlich braucht, sogleich die richtige Wahl zu treffen. Dieser Qual zu begegnen, hat der Herausgeber im Verein mit mehreren anderen Schulmännern die in deutschen Schullesebüchern allgemein verbreiteten Stücke in ungebundener, wie in gebundener Rede zusammengesucht, dieselben nach ihrer Gattung wie nach den Schriftstellern leicht übersichtlich geordnet und unter bloßer Angabe der Überschrift und der Anfangszeile mit aphoristischen Andeutungen und Fingerzeigen versehen, die Anfängern im Unterrichten jedenfalls willkommen sein werden. Wer es versteht, sich vor dem dreifachen Irrwege des grammatischen Zerfaserns, des logischen Zerpflückens und des ästhetisierenden Breittretens in acht zu nehmen, und wer bestrebt ist, seinen Schülern nur das zu gewähren, was sie nach Maßgabe ihres Bildungsstandes an Unterstützung brauchen, um zum wirklichen Genuß eines Sprachstücks zu gelangen, der wird hier leicht herausfinden, was er sucht. Nur hüte man sich, die mit großer Mühsamkeit zusammengestellte Arbeit als eine Art von Rezeptbuch zu betrachten, das man mit allen seinen Ingredienzien gewissenhaft zu verwerten habe. Die Förderung der ästhetischen und der Gemütsbildung des Schülers gedeiht nur bei freier Bewegung des Lehrers. Wir verweisen deshalb besonders auf die mit richtiger pädagogischer Einsicht verfaßte Einleitung. Ein zweiter Band für die Oberstufe ist inzwischen auch erschienen und unter den genannten Bedingungen gleichfalls zu empfehlen. L. Rudolph.

Druckfehler.

Auf Seite 105, Zeile 8 von oben muß es Füßen heißen, nicht Flügeln.

Wilhelm I., Kaiser von Deutschland,

ist am Morgen des neunten März aus seinem Volke hinweggenommen.

Schmerzerfüllt und in tiefster Trauer steht das gesamte deutsche Volk noch immer unter dem unauslöschlichen Eindrucke von der erschütternden Botschaft, die der elektrische Funke am Morgen des neunten März in alle Weltteile trug, und alle Kirchenglocken läuteten es in die Gaue Germanias hinaus, und klagend ging es von Mund zu Mund:

Kaiser Wilhelm ist tot!

Germania hüllt ihr Haupt in Trauer und beklagt fort und fort einen ihrer besten Söhne. Alle ihre Kinder haben sich um sie versammelt, um mit ihr zu trauern um ihren ruhmgekrönten Kaiser, und wollen sich nicht trösten lassen. Eine Heldenlaufbahn sondergleichen, das arbeitsreichste und gottgesegnetste Leben ist geschlossen. Wie keinem anderen Sterblichen war es unserem Heldenkaiser vergönnt, fast auf ein volles Jahrhundert eines thatenreichen und ruhmgekrönten Lebens zurückzublicken.

Ein Kaiser, der den preußischen Staat auf eine nie geahnte Stufe des Ansehens und der Macht erhoben, der den Traum und die Hoffnung unserer Väter und die heiße Sehnsucht unserer Jugend erfüllt und das Deutsche Reich wieder gegründet hat, herrlicher und unzerstörbarer, als einst das Kaiserreich der Ottonen und Staufen, der die Welt mit seinem Ruhme füllte, der an sein Scepter den Frieden Europas knüpfte, der nicht ruhte, bis er auch den Geringsten seiner Unterthanen froh und glücklich sah, der Kaiser, unser vielgeliebter Kaiser ist heimgegangen zu seinen Vätern.

Unser Kaiser ist nicht mehr, unser Kaiser ist tot!

So klagt es in Palast und Hütte, so jammert Jüngling und Mann, der bärtige Krieger, wie der gebrochene Greis.

Und wie sein Bild, sein Name unauslöschlich in die Herzen aller Deutschen eingegraben ist, so werden auch wir Lehrer nicht aufhören, den heranwachsenden Geschlechtern die nunmehr verklärte Gestalt des Kaisers Wilhelm zur Bewunderung, Verehrung und Erhebung vor die Augen zu führen.

Unser vielgeliebter Kaiser Wilhelm wird der gesamten deutschen Lehrerwelt für alle Zeiten ein Vorbild der Pflichttreue, der Tugend, der Friedensliebe und edler Menschenfreundlichkeit bleiben. Und diese Tugenden, diese Treue wollen wir stets unseren Kindern vorleben und in ihre Herzen tief eingraben. Das ist das Gelöbnis, das wir unserem vielgeliebten Kaiser Wilhelm in das Grab nachrufen.

Von dem Sarge und von der stillen Gruft des Kaisers Wilhelm unter den Edeltannen des Schloßparks in Charlottenburg richtet das deutsche Volk sich auf und wendet seinen umflorten Blick auf den Erben der Krone.

Der erste Fürst, der den stolzen Titel: Kronprinz von Deutschland führte, hat als Kaiser und König Friedrich den Thron seines Vaters bestiegen.

Mit Flammenschrift ist es in unsere Herzen eingeschrieben, daß, wer die Herrscherwürde in unserem Staate erbt, auch den Anspruch erbt auf unsere Treue und Hingebung, auf unsere Anhänglichkeit und Liebe.

Wie reich hat Kaiser Friedrich sie verdient, der jetzt Treue um Treue von uns heischt!

Alle unsere Gedanken, alle unsere Wünsche und Hoffnungen schließen die Worte in sich:

Gott schütze Seine Majestät den Kaiser und König Friedrich! Gott segne das Kaiserliche Haus; Gott sei mit unserem gesamten deutschen Vaterlande für und für!

I.

Was will die Schule Zillers mit den Kulturstufen?

Von

Oberschulrat Dr. von Sallwürk-Karlsruhe.

Hätte ich diese Frage nur wenige Jahre früher erhoben, so wäre das in den Augen der Anhänger Zillers nur ein neuer Beweis für die bekannte Unwissenheit der „Draußenstehenden" gewesen. In letzter Zeit sind wir aber mit einer ganzen Reihe neuer Kulturstufensysteme durch die Schule Zillers selbst beschenkt worden, die doch nichts anderes sein können als ein Bekenntnis, daß man Zillers Feststellungen in dieser Frage nicht mehr so rückhaltslos anzunehmen geneigt sei, als das früher der Fall gewesen ist. Noch im 19. Jahrbuch des Vereins für wiss. Pädagogik (1887 S. 121) sind wir in der altbekannten Weise zur Ruhe verwiesen worden: „Das ungünstige Urteil der Draußenstehenden" [über die Kulturstufen], sagt dort H. Rolle, „hat so lange keine Bedeutung, als sie noch nicht den Bau in seiner Vollendung geschaut haben". Nun wird der Bau aber durch das laute und widerspruchsvolle Gebahren der Bauherren nach und nach so auffällig, daß die Draußenstehenden in der That berechtigt sind zu fragen, was hier vorgehe.

Zillers Gedanke war einfach und, so lange er auf pädagogischem Gebiete sich bewegte, richtig: die Ziele der Erziehung sind durch die Ethik gegeben, ihre Wege muß sie sich von der psychologischen Betrachtung zeigen lassen. Wir haben es hier nur mit den ethischen Rücksichten zu thun, welche den Stoff der pädagogischen Teleologie ausmachen. Herbart spricht sich darüber in einer etwas dunklen, für diejenigen aber, welche seine

Ethik und seine Stimmung zur Geistesgeschichte seiner Zeit kennen, leicht verständlichen Weise aus in § 111 der Encyklopädie der Philosophie: „Gelingt die Entwickelung des vielseitigen Interesse, dann ordne sich das höhere Werk der Erziehung nach den praktischen Ideen, die um so mehr dem Zögling mit eignem Lichte leuchten müssen, je weniger es nötig ist, ... ihn im Strome der Gesellschaft schwimmen zu lehren. Dagegen wird es desto nötiger, mit der Höhe der Begeisterung durch Religion und Geschichte die doppelte Strenge des Denkens und der Selbstkritik zu verbinden. Behilflich ist hierbei die scharfe Unterscheidung der einzelnen praktischen Ideen. Denn nicht von selbst schwebt das menschliche Gemüt in einem solchen Gleichgewichte, daß ihm Recht, Billigkeit, Vollkommenheit und Wohlwollen gleich klar in Begriffen, gleich stark beim Handeln gegenwärtig wären. Und die innere Freiheit sucht oft genug eine excentrische Stellung in Meinungen und Ansprüchen, als ob eben ein neues Licht anstatt der alten praktischen Ideen angebrochen wäre, welches man mit großen Aufopferungen, mit kühnen Thaten auch umhertragen müsse, um bei Gelegenheit nicht viel weniger als eine Märtyrerkrone zu erbeuten. Das Streben nach dem Seltenen und Seltsamen liegt im Geiste der Zeit; es paßt aber nicht zu unserem Lande; und die Erziehung muß wachen, um jugendlichen Talenten die Unbefangenheit zu erhalten, nicht um sie durch die Flammen des Ehrgeizes zu versengen." Herbart hat, um den Zögling, den seine Pädagogik meint, von den Ausschweifungen und den Verderbnissen der Zeit fernzuhalten, eine Erziehung der Jugend durch die schönste menschliche Jugend d. i. durch das Griechentum verlangt. Ziller hat in den Worten Herbarts die Aufforderung gefunden, einen nach Herbarts ethischen Ideen eingerichteten Stufengang zur Grundlinie seines Lehrplanes zu machen. Dabei hat er freilich seinen von Herbarts pädagogischen Bestrebungen weit abliegenden Zielen und religiösen Ansichten zu gleicher Zeit Rechnung tragen wollen. Es sollte zunächst ein Lehrplan für die acht Jahrgänge der deutschen Volksschule aufgestellt und es sollten die Stufen der ethischen Entwickelung, wie sie Herbarts fünf einfache und fünf abgeleitete praktische Ideen angaben, mit den Stufen der

heilsgeschichtlichen Entwickelung, durch welche Ziller ganz gegen den Geist Herbarts seinen Zögling führen will, in Verbindung gebracht werden. Eine nebensächliche Rücksicht, mag auch mit vieler Emphase darauf in der Zillerschen Schule hingewiesen worden sein, war die Anpassung an die Apperzeptionsstufen des sich entwickelnden kindlichen Vorstellungslebens, nebensächlich deshalb, weil, wenn die Kulturstufen überhaupt der Entwickelung des einzelnen Menschen genau entsprechen, wie Zillers Anhänger uns versichern, die Entwickelung des Vorstellungslebens mit ihnen ohne weiteres gegeben sein mußte. Auf diese Weise hat nun Ziller, indem er die zwei letzten einfachen ethischen Ideen Herbarts (Recht und Billigkeit) mit den beiden ersten abgeleiteten Ideen (Rechtssystem und Lohnsystem) zusammenschob, wozu das siebente Kapitel des ersten Buches von Herbarts Allgemeiner praktischer Philosophie ihn berechtigen konnte, acht Entwickelungsstufen herausgebracht, die in Kürze hier noch einmal vorgeführt werden mögen.

1. Innere Freiheit. Die Anschauung einfacher sittlicher Verhältnisse drängt zur sittlichen Entscheidung, welche dem Kinde möglich sein muß, weil diese Verhältnisse einfachster Art sind; das Gemüt befreit sich durch Unterwerfung seines Urteils unter die sittliche Einsicht: Märchenstufe. 2. Idee der Vollkommenheit. „Wie in dem einzelnen Menschen die einzelnen Regungen einander messen, so mißt einer den andern, wenn sie beisammen stehn" (Herbart). Der Einzelne muß sich selbst zu besseren Zuständen mit seiner Kraft hindurchhelfen und den Wert fremder Leistungen nach dem nämlichen Grundsatze schätzen: Robinsonstufe. 3. Idee des Wohlwollens. Der Einzelne hat fremden Willen kennen gelernt und muß ihn achten und anerkennen wie bisher seinen eigenen; die Güte „macht Platz für diejenigen, welche das Handeln besser verstehen" (Herbart): Patriarchenzeit. (Ziller sieht in dieser den Standpunkt der „unreflektierten Unterwerfung im einfachsten gesellschaftlichen Verband".) 4. Recht — Rechtssystem. (Hier gleitet Ziller in die abgeleiteten ethischen Ideen hinüber.) Die Ansprüche der vielen, die jetzt zur Gesellschaft zusammentreten, verlangen Entscheidung: Richterzeit. 5. Lohnsystem — Billigkeit. Um zum vornherein

das Einhalten des Rechts zu sichern, bedarf es einer Einrichtung, welche jedem nach seinem Verhältnis zur Gesellschaft das ihm Gebührende (Lohn und Strafe) in Aussicht stellt: Königszeit. 6. Verwaltungssystem. Die einfache Idee des Wohlwollens verlangt in der Gemeinschaft „die größte mögliche Summe der Befriedigungen für alle" (Herbart); einer von einer höchsten Autorität ausgehenden Ordnung müssen sich alle in liebevollem Erfassen dieses Geistes unterwerfen (Ziller): Leben Jesu (und Reformationsgeschichte). 7. Kultursystem. Was bisher Strebung des Einzelnen war, muß jetzt die ganze Gemeinschaft beseelen: Wohlwollen, das aber ohne die Idee der Vollkommenheit wirkungslos bliebe, muß im Sinne der Vervollkommnung des Ganzen sich bethätigen: Apostelgeschichte (und deutsche Befreiungskriege). 8. Beseelte Gesellschaft. Die Gemeinschaft muß am Ende „ein gemeinsames Gewissen" haben (Herbart); die höchste Stufe der Kulturentwickelung ist also die Vervollkommnung der Gesellschaft „im Einklang mit Gleichstrebenden" (Ziller). Ziller hat dieser Stufe im Lehrgang eine zusammenfassende Darstellung der christlichen Heilswahrheiten, den Katechismus, und die Wiederaufrichtung des Deutschen Reiches zugewiesen.

Diese Deutung hat Ziller seinen Kulturstufen gegeben im Jahre 1881 (Jahrb. d. Vereins f. wiss. Pädag. XIII, S. 117 fg.). Ich weiß nun zwar wohl, wie sehr meine Hinweisung auf die künstliche Entstehung dieses Systems in der Zillerschen Schule mißstimmt hat; ich habe aber kein Recht zurückzunehmen, was Ziller selbst gesagt hat. Wenn seine Schule mit diesen Aufstellungen nicht zufrieden ist, so möge sie anderes an dessen Stelle setzen, nur nicht immer andere Stufen und „Gesinnungsstoffe", sondern grundsätzliche Erörterungen über die bei der Aufstellung derselben befolgten Gesichtspunkte. Will man in der That die sittliche Entwickelung des Zöglings auf historisch angelegten Stufen zu stande bringen, so muß eine Reihe von gesetzmäßig sich folgenden, aus einander sich entwickelnden sittlichen Normen (praktischen Ideen) aufgezeigt werden, für die dann ein feiner historischer Sinn klassische Stoffe auffinden kann. Wer nun aber behauptet, Ziller habe an ethische Ideen, besonders an die Reihe der Herbartschen praktischen Ideen gar nicht

gedacht, als er seine Kulturstufen entwarf, der stellt die ganze Zillersche Konstruktion vollständig in die Luft. Vor allem möge, wer in diesen Stufen nur den glücklichen Griff eines feinen historischen Kopfes sieht, uns erklären, wie Ziller die Notwendigkeit, diese Stufen durchzumachen, rechtfertigen konnte, wie er sagen konnte (Vorlesungen § 21), daß „nach der Natur des Geistes" keine einzige dieser Stufen übersprungen werden dürfe, da der Einzelne sie doch durchmache, wenn die Erziehung ihn auch nicht durch dieselben führe, nur eben dann in ungeordneter und mangelhafter oder gar verderblicher Weise! Übrigens sagt Ziller an derselben Stelle ausdrücklich, daß „das ganze geschichtliche Material und die Grundsätze, die daraus abzuleiten sind", in Beziehung zu setzen seien zu der „Ethik des Einzelnen" und der „Ethik der Gesellschaftskreise". Für einen bloßen Extrakt aus der Kulturgeschichte, und wäre er noch so feinsinnig entworfen oder glücklich erraten, die gesamte unterrichtliche Thätigkeit in jeder Erziehungs- und Schulart zu beanspruchen und ihr, Jahr für Jahr, nicht die mindeste Abweichung von dem so gefundenen didaktischen Stoffe zu erlauben, das überträfe doch alle Gewaltthätigkeit und Rücksichtslosigkeit, welche die Schule Zillers der steifsten staatlichen Schulbüreaukratie beimißt.

Nun sind freilich Zillers Schüler selbst auf alle möglichen Seitenwege geraten, und das Merkwürdige dabei ist, daß sie unseren Glauben an Zillers Kulturstufentheorie mit nicht minderem Nachdruck auch heute noch verlangen, obwohl sie für die Erörterung der Theorie an sich nicht das Mindeste gethan und höchstens, wie wir sehen werden, die Unklarheit der ganzen Frage noch gemehrt haben. Hirt hat im Jahrbuch des Vereins für wiss. Pädag. (1886 S. 109 f.) den geschichtlichen Stoff in Zillers Stufen vervollständigt und den Lehrplan vom Ethischen, worauf Ziller ihn gestellt hatte, ins Historische hinübergezogen. Menard hat an der nämlichen Stelle ein Jahr später einen kulturhistorischen Zeichenlehrplan aufgestellt; sein Grundsatz setzt an die Stelle der sittlichen Kultur, welche Ziller im Auge hatte, die Entwickelung der einzelnen Seiten der menschlichen Geistesbildung. Beyer stellt in seinem Buche „Über die Naturwissenschaften in der

Erziehungsschule“ neben Zillers sittliche Kulturstufen *Stufen der menschlichen Arbeit*.

So stand die Angelegenheit, als meine Schrift über „Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte“ erschien im Juni 1887. Zweck derselben war es, den Wassern endlich auf den Grund zu kommen, welche in so wechselvollem Wellenspiel an unseren Augen vorbeizogen. Dabei hoffte ich, vielleicht eine neue Erörterung der angeblichen Entwickelungsgesetze herbeiführen zu können, auf welche Ziller und seine Schule sich fortwährend berufen, ohne sie zu beweisen oder nur genau zu formulieren; denn noch das letzte Wort Zillers in dieser Sache lautete nur dahin, daß der Entwickelung des Einzelnen „die kulturgeschichtlichen Stufen der allgemeinen sozialen Entwickelung in der That zu entsprechen *scheinen*“. Die Schule Zillers zeigte sich auch bald geneigt, meinem Rufe zu antworten, freilich in anderer Weise, als die Sache mir zu fordern schien. Am 29. Oktober vorigen Jahres fand in Weißenfels eine Zusammenkunft der Zweigvereine für wiss. Pädagogik von Altenburg, Halle, Leipzig und Jena statt. Das zweite Heft von Reins Pädagogischen Studien für 1888 berichtet ausführlich über die Verhandlungen und widmet meiner Schrift überhaupt drei Artikel, den Hauptinhalt des Heftes, eine Ehre, die mir auch damals widerfuhr, als ich meine Schrift „Handel und Wandel der pädagogischen Schule Herbarts“ in erster Auflage hinausgehen ließ. Auch der Ton des von Rein geschriebenen Hauptartikels ist in beiden Fällen der gleiche: man wundert sich, daß ich es noch wage, in Erziehungsfragen mitzusprechen, und beschäftigt sich immer doch wieder ganz angelegentlich mit mir. Schon lange bevor die Versammlung stattgefunden, war die Kunde zu meinen Ohren gelangt, Rein habe die Losung ausgegeben, es müsse an den Kulturstufen *unter allen Umständen* festgehalten werden; er werde aber eine neue Stufenreihe einbringen, bei der man es dann ein für alle Male könne bewenden lassen. Also ein *fünftes System* zu den schon bestehenden! Wenn ich in meiner Schrift über den Gesinnungsunterricht an Goethes Zauberlehrling erinnert hatte, der die Geister nicht bannen kann, die er gerufen, weil er das Beschwörungswort des weggegangenen Hexenmeisters vergessen hat, so war mit Reins Vorschlag ein

neues Beispiel dafür gegeben. Rein hat wegen meines harmlosen Citats großen Lärm geschlagen: „in der wissenschaftlichen Bearbeitung der Didaktik komme es auf eine Geisterbannung gar nicht an“ (Päd. Stud. 1888, II S. 81 Anm. ***). Es scheint kaum, daß Rein meine Anspielung verstanden hat; sein eigener neuester Vorschlag beweist ja nichts anderes, als daß er das ruhelos umwandernde, in allen möglichen schreckhaften Gestalten erscheinende Gespenst der Kulturstufen gern einmal bannen möchte, und er läßt es an zauberkräftigen Worten nicht fehlen: Herbarts griechische Begeisterung hat schon manchmal angestoßen; nehmen wir einmal eine nationale, eine echt germanische Kulturreihe; dagegen kann niemand etwas einwenden, wenn er nicht als Reichsfeind oder als noch etwas Schlimmeres gelten will! Ich mochte nun freilich diesen Gerüchten, welche der Versammlung zu Weißenfels vorausliefen, nicht recht Glauben schenken. Eine *germanische* Märchenstufe konnte ich mir wohl denken; seit die Nibelungen für die Volksschulen zugeschnitten worden sind, konnte eine stilisierte Edda oder dergleichen kaum mehr auf Widerspruch stoßen. Ein deutscher Robinson konnte vielleicht aus einem tüchtigen Wikinger gemacht werden; der Einwand, daß Robinson schon *vor* seiner Meerfahrt in hoch kultivierter Gesellschaft gelebt, konnte nicht gelten, da hier eben Zillers Robinsonstufe Bedenken erregt. Aber eine germanische *Patriarchenstufe*! Das steigerte meine Bedenken zum entschlossenen Unglauben! Aber siehe, die Versammlung kam und mit ihr die germanische Kulturstufenreihe Reins. Allerdings erfahren wir noch nichts Näheres über den neuen Reinschen Plan, der dessen sämtliche acht Schuljahre außer Kurs setzt. Rein spricht mit Vogt nur von vier verschiedenen Entwickelungsreihen und giebt von diesen, „um die Unterscheidung distinkter zu machen“, je drei „Hauptstadien“ an, sodaß wir uns auf eine sehr reiche Kulturstoffreihe gefaßt machen müssen. Uns interessieren nun diese fortwährenden Projekte nicht übermäßig; in der Geschichte der Pädagogik wird ihre einzige Bedeutung die sein, daß sie erkennen lassen, wie weit die Schule Zillers von der besonnenen, gründlichen und echt wissenschaftlichen Art Herbarts sich entfernt hat. Das zeigt mit besonderer Auffälligkeit bei Rein die Behandlung der wichtigen

Frage, was das Durchleben der Kulturstufen oder das individuelle Einleben in dieselben von seiten des Zöglings bei Ziller zu bedeuten habe.

Wenn Ziller in der schon oben angezogenen Stelle das „individuelle Einleben" des Zöglings in die Kulturstufen verlangt, weil jeder Einzelne nach der Natur seines Geistes sie durchmachen müsse, so befindet er sich in der Lage des Arztes, der uns erklärt: das Kind muß diese oder jene Krankheit unter allen Umständen durchmachen; wir impfen sie ihm also ein, daß wir den Verlauf der Krankheit vollständig überwachen und das Kind dieselbe in unschädlicher Weise können durchmachen lassen. Es handelt sich dabei nicht um ein theoretisches Kennenlernen dieser Krankheitsentwicklung, sondern um ein wirkliches Erfahren. So soll der Zögling bei Ziller die einzelnen Stufen der sittlichen Entwickelung nicht bloß theoretisch kennen lernen; er soll ethische Urteile fällen, als geschähe es in eigener Sache; er soll das Unzureichende der früheren Entwickelungsstufe so lebhaft fühlen, daß er sich selbst zum Fortschritt auf eine höhere Stufe gedrängt fühlt; er soll nach dem Durchleben der letzten Stufe handelnd oder zum Handeln befähigt ins Leben treten und hier „die allgemein menschliche Entwicklung fortsetzen" (Ziller, am näml. Orte). Nur so läßt es sich ja auch rechtfertigen, daß man sittliche Bildung auf historischem Wege zu erreichen sucht, und wenn Ziller in diesem ganzen Kapitel geirrt hat, so ist der Irrtum wenigstens nicht die Folge der Inkonsequenz. Ist aber seine Grundanschauung richtig, was wir bestreiten, so durfte er das ganze Geschäft der Erziehung an seine Kulturstufen binden: so viel ist es schon wert, einen sittlichen Charakter zu bilden. So faßte die Sache auch Beyer auf[1], welcher im Anschlusse an eine Herbartsche Stelle verlangt, „daß diese Stufen, um dem Individuum den ganzen Gewinn aller menschheitlichen Bestrebungen zu über-

[1] Es ist mir nicht erklärlich, wie Beyer sich unter meine Gegner im 2. Hefte der Reinschen Studien verirren konnte. In dem nämlichen Hefte weist Rein selbst (S. 84) Beyers Ansichten mit aller Entschiedenheit zurück, ohne ihn der Nennung seines Namens nur zu würdigen. Aber ich erkenne Beyers nur auf die Sache gerichtete Ausführungen gerne an, obschon sie mich in keinem Punkte treffen.

mitteln, von diesem in gewissem Sinne auch wirklich nacherlebt werden müssen" (S. 101 des angeführten Buches). Sehen wir nun, wie Rein sich zu der Sache stellt. Er ist so gütig (S. 83), auf meine Frage mich zu belehren, daß dieses „Durchmachen" und „Einleben" eine ernstlich erwogene Forderung sei, nicht nur ein Wort oder Bild. „Aber", fährt er fort, „selbstverständlich ist sie nur in gewissem Sinne, cum grano salis zu verstehen. Nicht dies kann ihr Sinn sein, daß es sich um ein völliges Eintauchen des Kindes in die jeweilige Kulturstufe, um ein gänzliches Vergessen alles dessen handeln kann, was an Kulturerwerb der Zögling in die Schule schon mitbringt. Das dürfte ein eitles Bemühen sein. Auch wollen wir nicht dem Irrtum Rousseaus verfallen ..... So können wir also nicht sagen, daß wir unsere Kinder etwa erst zu Heiden, dann zu Christen; erst zu Jägern, dann zu Nomaden, dann zu Ackerbauern machen wollen, sondern so, daß wir ihnen die Kulturstufen in möglichster Breite und Anschaulichkeit nach allen Beziehungen hin, welche für die Erziehung in Betracht kommen, vorführen, sie dieselben begreifen lehren und nach Herbarts Worten das Bewußtsein in ihnen wecken: Hier konnte die Menschheit nicht stehen bleiben." Was ist nun mit allem dem gesagt? Ich muß gestehen, daß ich das granum salis, mit dem das Durchleben der Kulturstufen aufgefaßt werden soll, in diesen Worten nicht gefunden habe. Abgesehen von dem Herbartschen Worte, das aber in ganz anderer Verbindung geschrieben worden ist[1], sagt Rein nichts anderes als: Wir machen es wie die anderen auch, „möglichst breit und anschaulich." Wozu aber dann in aller Welt das ganze Gerüste historischer Stufen der Kulturentwicklung? Zur sittlichen Bildung ist der ganze Vorgang überflüssig; die historische oder kulturhistorische Einsicht wird durch die Nebenrücksichten, die dieser Lehrgang befriedigen muß, auf Tritt und Schritt erschwert; die religiöse Bildung erträgt dieses historische Raesonieren an und für sich nicht: all das Gerede von der Übereinstimmung der Individual- und der

[1] Herbart verlangt an dieser Stelle eben, der Zögling müsse mit seinem Urteil über den Zeiten schweben, die der Unterricht ihm vorführt, also eine ganz andere Behandlung, als Zillers „Durchleben" voraussetzt.

allgemein menſchlichen Entwicklung iſt, wenn nichts anderes darauf gebaut wird, als was Rein uns gelehrt hat, ein akademiſches Paradeſtück. Für eine bloße Anordnung von ſchulmäßigem Wiſſensſtoff laſſen ſich hundert verſchiedene Standpunkte finden; der kulturhiſtoriſche hat aber nur dann Berechtigung, wenn er nicht ein bloß theoretiſches Beſchauen, ſondern ein inneres Erfahren verlangen kann. Möge uns Herbart aus dieſen Unklarheiten und haltloſen Phraſen auf ſichereren Boden zurückbringen. „Natur und Menſchen", ſagt er[1], „umgeben das Kind beſtändig; umſtrömen es ſtets mit allerlei Geiſtesnahrung. Wollten Sie ihm eine andere bereiten als dieſe, die ſich ihm von ſelbſt darbietet? Geſetzt auch, Sie könnten durch ſtarke Reizung der Phantaſie es ſeiner eigenen Erfahrung entfremden, möchten Sie es wohl? Geſetzt, es ließe ſich den Kopf anfüllen von afrikaniſchen Tieren, von römiſchen Kaiſern, von Bergen im Monde, von Engeln im Himmel: — würde nun ein geſcheiter, fähiger Weltbürger, ein ſich ſelbſt bewußter Charakter herauskommen? Sie verſtehen wohl, daß ich im Grunde weder die afrikaniſchen Tiere, noch die römiſchen Kaiſer, weder die Berge im Monde, noch die Engel im Himmel aus dem Unterricht verbannt wünſche; nur ſollen ſie und alles Entlegene und Fremde dem Nahen und Alltäglichen ſo zugeordnet und angefügt werden, daß ſie es beleuchten, erklären, anfriſchen, ergänzen; aber nicht ſich an ſeine Stelle drängen, um dem Kinde, ſtatt der wirklichen Welt ſeiner Geſchäfte und Pflichten, eine phantaſtiſche Bühne für müßig gaukelnde Träume im Kopfe errichten."

Und doch hält man in der Schule Zillers an dem Syſtem des kulturhiſtoriſchen Lehrplans mit aller Zähigkeit feſt. Natürlich: man braucht nun einmal einen Lehrplan und man braucht einen Grundſatz, nach dem man ihn einrichte. Wenn nun der Zillerſche Satz von den Kulturſtufen verworfen wird, was ſoll in die große Lücke treten? Ich würde mich ſcheuen, den vielen ernſten Männern, welche der Zillerſchen

[1] In dem Aufſatz „Über Peſtalozzis neueſte Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt." Die Schrift iſt geſchrieben, als das, worauf Ziller ſeine Kulturſtufentheorie gebaut hat, bei Herbart ſchon lange feſt ſtand.

Schule angehören, eine ſolche Argumentation zuzutrauen; aber Rein weiſt mich, ſogar mit dem Vorwurfe, daß ich dieſe Inſtanz ganz übergangen habe, darauf hin, daß Vogt, der Vorſtand des Vereins für wiſſenſchaftliche Pädagogik, der Aufeinanderfolge der Lehrſtoffe prinzipielle Bedeutung beilege, da „die Anwendung der Formalſtufen ohne Rückſicht auf die Entwickelung des kindlichen Geiſtes zu einem mechaniſchen Verfahren herabzuſinken drohe," woran Rein die Bemerkung knüpft (Anm. auf S. 82), das ſei ſehr beherzigenswert für diejenigen, „welche es lieben, die Formalſtufen anzuerkennen, die Idee der kulturhiſtoriſchen Stufen und die Konzentrationsidee aber abzuweiſen." Man ſuche uns doch einen vernünftigen Zuſammenhang zwiſchen dieſen Dingen, wenn es nicht der der reinſten Opportunität iſt! Was würde es den Formalſtufen denn ſchaden, wenn der Robinſon nicht vor dem Leben Jeſu durchgenommen würde, ſondern nach demſelben? Und doch würde dieſe Anordnung Zillers ganzen Lehrplan über den Haufen werfen. Aber man braucht überhaupt einen ſo oder ſo geordneten Lehrgang, und da man den Grund, auf dem er aufgebaut iſt, nicht genauer unterſuchen will, damit er bei der Unterſuchung nicht ganz einſinke, ſo rückt man am Gebäude ſelbſt hin und her, verrückt auch wohl den Schwerpunkt desſelben ganz, ſodaß das Haus nun ſchon fünfmal umgebaut worden iſt. Aber nein! Rein hat in der letzten Stunde doch noch einen Sachverſtändigen aufgetrieben, der in einem langen Gutachten den Grund der Kulturſtufentheorie für durchaus feſt und zuverläſſig erklärt hat. Es muß ein ſchwerer Entſchluß geweſen ſein, welcher den Profeſſor der Pädagogik in Jena ſeinem neuen Verbündeten in die Arme getrieben hat. Dieſer nämlich — der außerordentliche Profeſſor der Philoſophie Dr. Vaihinger in Halle — ſpricht in dem nämlichen Gutachten außer anderen für die Schule Zillers bedenklichen Dingen von dem „Prokruſtesbett" der Zillerſchen „acht Stufen"; er will den Unterricht jedes einzelnen Faches „für ſich einrichten" u. ſ. w. Aber die Theorie, welche der Verfaſſer von „Geſinnungsunterricht und Kulturgeſchichte" ins Wanken gebracht zu haben ſich einbildete, iſt gerettet! Man dachte wie Heinrich der Vierte von Frankreich: Paris iſt eine Meſſe wohl wert.

In der That hat Professor Vaihinger auf der Versammlung in Weißenfels eine solche Wolke von Gelehrsamkeit vor den Jüngern Zillers entstehen lassen, daß sie den unbedeutenden Verfasser der oben genannten, nun wohl ein für alle Male gerichteten und vernichteten Schrift gewiß ganz aus dem Auge verloren haben. Seit nun aber Rein über die Versammlung in den Pädag. Studien hat berichten lassen, hat sich der Dunst vollständig verzogen, und Rein muß, da es wieder klar zwischen uns geworden ist, mich, so schwer es ihm werden mag, weiter hören. Er hat den Bericht über die Vaihingersche Rede auf dem Tage zu Weißenfels als vollständig „authentisch" beglaubigt (Anm. zu S. 93) und dadurch bezeugt, welch hohen Wert er diesen Darlegungen beimißt. So kann denn auch ich an diesen wichtigen Kundgebungen nicht ganz vorübergehen.

Auf fünf Wegen, sagt Prof. Vaihinger, gelangt man zu dem Satze von der Entsprechung der Individual- und der allgemein menschlichen Entwicklung: 1) auf dem religiös-theologischen wie Lessing, 2) auf dem induktiven wie Herder, Jean Paul, 3) auf dem deduktiven, von dem besonders unten zu reden sein wird, 4) auf dem philosophischen wie Froebel, den aber nur Anhänger der Hegelschen Philosophie einschlageu können, 5) auf dem naturwissenschaftlichen, welchen Darwin gezeigt hat. Von all diesen Namen ist in meiner Schrift die Rede; Prof. Vaihinger hat mir daher nicht so viel Neues gesagt, wie er sich einbildet. Etwas ganz Neues wäre es mir aber gewesen, wenn er auf einem dieser fünf Wege, auf welche er uns blicken läßt, einen Beweis wirklich angetreten hätte. Man kann sich freilich denken, was ihm als Beweis gegolten hätte. Denn vom dritten Wege sagt er: Die unmittelbare Einführung des Kindes in die von uns heute erreichte Kulturhöhe ist nicht möglich, da dem Kinde die betreffenden Apperzeptionsstützen fehlen; um dieselben zu schaffen, muß das Kind von seinem eigenen Standpunkt aus allmählich auf jene Höhe hinaufgehoben werden; dies wird am **zweckmäßigsten** so geschehen, daß man das Kind den typischen Gang der Kultur selbst nachgehen läßt." Sind aber Zweckmäßigkeitsberechnungen Gründe? Gestatten wir dem armen Teufel, der ein Brot gestohlen hat, sich also vor Gericht zu verantworten: „Die un-

mittelbare Stillung des von mir erreichten Hungers war mir nicht möglich, da mir die gesetzlichen Befriedigungsmittel fehlten; um dieselben zu schaffen, mußte ich auf Mittel sinnen, ein solches mir anzueignen; dies schien mir am zweckmäßigsten zu geschehen, indem ich ein auf einem Bäckerladen bereit liegendes Brod zu mir steckte?" Die Zuhörer aus Zillers Schule hätten aber sofort stutzig werden müssen, als der Redner ihnen erklärte, dies sei der Weg, zu dem die „Erziehungsidee" führe; Herbart habe diesen Gedankengang „annähernd." Also auf dem Wege, der dem Erzieher so nahe liegen mußte, hat auch Herbart, von dem die ganze Theorie ausgehen soll, dem Gedanken derselben sich nur „genähert!" Ja, sagt Vaihinger an anderer Stelle (S. 94), die Idee paßt gar nicht in Herbarts System; Herbart hat sie von Pestalozzi[1] und hat sie später ganz fallen lassen. Sie mit der Konzentrationsidee in Verbindung zu bringen, wie Ziller gethan, hält Vaihinger für ganz verfehlt. Es ist in der That nicht zu begreifen, wie Rein gerade diesen Ausführungen so viel Wert zuschreibt und wie er sie gegen mich kehren will, da sie auf Tritt und Schritt gegen Ziller und seine Schule und gegen das Wesentlichste, was Rein am nämlichen Orte vorträgt, sich kehren.

Aber man bedurfte eben einer Stütze für die Kulturstufentheorie! Und wenn wir „Draußenstehenden" etwa nicht geneigt sein sollten, sie auf den fünf Vaihingerschen Wegen für geborgen zu halten, so haben wir erst recht Unrecht; denn „das Prinzip derselben zu beweisen, ist gar nicht Aufgabe der Pädagogik als solche", die ihre Grundsätze nur als Lemmata aus der Philosophie herübernehme! Es thut mir wirklich leid um die Anhänger der wissenschaftlichen Pädagogik, daß sie sich so kurzer Hand von dem Throne ihrer Wissenschaftlichkeit mußten herabstürzen lassen, und vielleicht gar um meinetwillen. Ich möchte mich aber darum in ihren Fall doch nicht mitverwickeln und muß mit aller Entschiedenheit erklären, daß, wenn die „wissenschaftliche Pädagogik" auch ihre Grundsätze sich will diktieren lassen, ich für meine Überzeugung mit unbewiesenen

[1] Prof. Vaihinger würde auch das nicht behauptet haben, wenn er Herbarts Entwicklungsgang genauer kännte.

Sätzen nichts zu thun weiß. Wäre es aber auch bewiesen, daß der Einzelne genau so sich entwickelt wie die ganze Menschheit, so wäre doch bis zu einer darauf zu gründenden Lehrplantheorie noch ein weiter Weg übrig, den meine Schrift deutlich genug angiebt. Es ist selbstverständlich, daß nicht der lange Verlauf der ganzen Menschheitsentwickelung, von der uns übrigens sehr wichtige Abschnitte noch vollständig unbekannt sind, Gegenstand der künstlichen Nachbildung durch die Pädagogik werden kann, sondern nur das, was mit unserer gegenwärtigen Kultur so eng zusammenhängt, daß es als wesentlicher Bestandteil derselben noch jetzt erkennbar und wirksam ist. Das auszuscheiden ist ein großes Geschäft, das Rein in seiner Weise leicht gemacht hat, indem er alles das, was Herbart fast allein der Mühe einer ordentlichen pädagogischen Durcharbeitung wert fand, nämlich das klassische Altertum, aus seinem System einfach herauswirft und sich auf germanischen Boden zurückzieht, nicht bedenkend, daß keine Kultur mit fremden und heute noch wirksamen Elementen fremder Kultur mannichfacher und inniger verflochten ist als die deutsche. Rein arbeitet freilich nach Zillers Vorbild nur für die Volksschule, die mit Herbarts Odysseestudien unbehelligt bleiben muß. Nun, so verzichte er eben darauf, Herbart für sein System anzurufen, zumal Herbart der Weisheit unserer modernsten Pädagogen sich doch nur „angenähert" hat.

Aber Namen haben eben in der Schule Zillers oft statt der Gründe dienen müssen. Es wäre sonst nicht zu begreifen, daß man auf Herbart als den Urheber der Kulturstufentheorie zurückgreifen mag, wenn Reins *nationale* Kulturstufen nach Herbarts *griechischem* Lehrgang der Versammlung in Weißenfels wahrhaft „befreiend" vorkommen (S. 96) und Rein selbst, seit er diesen Fund gethan hat, erst etwas „Greifbares" in der Hand zu haben glaubt. Ich kann mich nun nicht entschließen, was ich in meiner Schrift über Herbarts Lehrplantheorie des Weiteren auseinandergesetzt habe, hier zu wiederholen. Wie wenig gründlich man diese grundlegenden Dinge in Reins Umgebung behandelt, zu beleuchten, darf ich mir aber nicht versagen. Herbart sucht für seinen Zögling einen Erzieher, der zu ihm sich herablassen könne, ohne kindisch zu werden. Am besten,

meint er (Ideen zu einem pädag. Lehrplan u. ſ. w.), „lerne die Jugend empfinden von der Jugend.“ Dieſe Jugend müßte aber eine „idealiſch ſchöne Jugend ſein.“ Dieſe lebte einſt und hat uns ein redendes Gemälde ihres Ideals „aufbehalten — in den griechiſchen Schriftſtellern.“ Und dieſe paſſen „ſo ganz für die Jugend, wie man niemals hoffen kann, daß irgend ein neuerer Schriftſteller etwas für dieſelbe werde ſchreiben können.“ Der „verbogenen Bildung“ unſerer Zeit macht Herbart überall nur notgedrungene Zugeſtändniſſe, wie ſehr deutlich der vierte Bericht an Herrn von Steiger zeigt. Aber all das iſt für Rein nicht vorhanden; Herbart muß ſich durchaus zum Prediger der Kulturſtufentheorie hergeben, und wenn er, wie oben erwähnt, über die „verbogene Bildung“ unſerer Zeit klagt, ſo druckt Rein dafür in ſeinem Neudruck des Brzoskaſchen Buches (S. 16) „ver b o r g ene Bildung“, wodurch allerdings unſer Einwand aufs einfachſte gehoben wird. Ja, die H a u p t ſt e l l e, welche man zu Gunſten der Kulturſtufen aus Herbart anzieht (Einleit. zur Allg. Pädag.), hat man nicht gehörig durchdacht. „Das iſt das Höchſte, was die Menſchheit in jedem Moment ihrer Fortdauer thun kann, daß ſie den g a n z e n G e w i n n ihrer bisherigen Verſuche dem jungen Anwuchs konzentriert darbiete, ſei es als Lehre, ſei es als Warnung.“ Iſt der G e w i n n eines Jahres, den der Landmann aufſpeichert, etwa die Reihe der Jahreszeiten und Monate, welche die Frucht gezeitigt haben? Iſt der G e w i n n aller menſchheitlichen Beſtrebungen gleichbedeutend mit der Darſtellung der unendlichen Reihen von „Verſuchen“ der Menſchheit, aus unbefriedigenden zu beſſeren Zuſtänden zu gelangen? Es widerſtrebt mir in der That, an dieſen klaren Worten herumzudeuteln, und ich kann mich nicht einmal entſchließen, Rein zu zeigen, wie Unrecht er hatte, mir eine Fälſchung Herbartſcher Worte vorzuwerfen (Anm. * zu S. 78). Wer die betreffende Stelle in meiner Schrift lieſt, wird, wenn er nicht aufs Gegenteil geſchworen hat, leicht ſehen, daß ich weder von Herbarts Gedanken, noch auch nur von ſeinen Worten mich entfernt habe. Rein davon zu überzeugen, halte ich für unmöglich, weil er durchaus auf ſeinem „Lemma“ beharren muß.

Nun habe ich weiterhin behauptet, daß auch die nächſten

Nachfolger Herbarts von der Kulturstufentheorie nichts wissen. Auch darin muß mir Rein natürlich Unrecht geben. Zwar muß er zugestehen (S. 81) — und er thut es mit recht bezeichnender Wendung —, daß Waitz und Stoy an diesem Hauptsatz der Pädagogik „vorübergegangen" sind. Aber Brzoska spricht den Satz mit aller Entschiedenheit aus, „daß die Entwickelung des einzelnen Menschen analog der Entwickelung des Menschengeschlechtes ist" (Die Notwendigkeit pädagog. Seminare S. 16). Ich wollte, Rein hätte das Buch Brzoskas, als er es neu drucken ließ, genauer angesehen, nicht bloß wegen dieser Frage. Nach Reins Worten muß jedermann bei Brzoska den reinsten Kulturstufenlehrplan erwarten; aber was finden wir? Griechen und Griechen, und noch weniger Römer und Moderne als bei Herbart! Wenn die Jugend in der Schule der Griechen aufgewachsen ist, so knüpft man an sie „zur rechten Zeit" die römische Geschichte an und macht so „dem heranreifenden Jüngling den Übertritt aus dem idealen Leben in das wirkliche um so weniger schmerzlich". So erklimmt man bei Brzoska „die höchste bis jetzt erreichte Stufe" der Kultur. Ich denke, wir können Brzoska aus den Reihen der Kulturstufenkämpfer ruhig ausscheiden lassen. Aber Willmann? Ich hatte ja selbst auf seine Stellung zu unserer Frage aufmerksam gemacht, und doch ist mir das Wichtigste entgangen, sodaß Rein in bekannter Dienstbeflissenheit „für eine zweite Auflage" meiner Schrift mir eine wichtige Korrektur meiner auf Willmann bezüglichen Äußerungen zur Verfügung stellt (Anm. * zu S. 82). Es ist mir in der That angenehm, daß mir Gelegenheit geboten ist, noch einmal auf den Verfasser der „Pädagogischen Vorträge" und der „Didaktik als Bildungslehre" zurückzukommen.

Auf die von Zillers Pfaden sich mehr und mehr befreiende Haltung Willmanns habe ich schon früher in „Handel und Wandel u. s. w." aufmerksam gemacht. Seine „Pädagogischen Vorträge" sind in erster Auflage (1868, geschrieben aber schon anfangs 1867) noch ganz Zillerisch. Es war mir nun von Interesse hervorzuheben, daß Willmann dennoch über die Patriarchengeschichte, Herodot und Homer in dem Teil seines Buches, welcher über Lehrstoffe handelt, nicht hinausgeht. Seitdem hat er sich an der Arbeit der Zillerschen Schule immer weniger,

seit langer Zeit überhaupt gar nicht mehr beteiligt. Ich habe deshalb Bedenken getragen, ihn jetzt noch zur Zillerschen Schule zu rechnen, und habe aus diesem Grunde aus der 2. Auflage seiner Vorträge, welche 1886 erschienen ist, in dem Abschnitt meiner Schrift, welche vom „Gesinnungsunterricht in der Zillerschen Schule" handelt, um so weniger etwas aufnehmen wollen, als aus der Vorrede zu derselben gerade über die Stellung Willmanns zur Theorie der Kulturstufen gar nichts zu ersehen ist. Übersehen habe ich es nicht, daß über den Robinson Willmann jetzt Bedenken hat. Das steht aber nur in den Anmerkungen hinter dem Buch; im Text ist der Robinson als klassischer Lesestoff vor wie nach empfohlen. Ich will jedoch Rein zu Liebe, der mich darauf hinweist, noch anführen, was Willmann in seiner „Didaktik als Bildungslehre" über die Kongruenz individueller und generischer Entwickelung als Prinzip der Pädagogik sagt (S. 72 f.). „Pestalozzi hing gern diesen Betrachtungen nach, ohne sie jedoch für sein System verwerten zu können; sie **wirken** bei Herbart **mit,** wenn er auf Grund der Kongenialität der früheren Knabenjahre mit der griechischen Heroenzeit jenen die Odyssee als Lehrstoff und Lebenselement zuweist, von da, Schritt haltend mit dem erwachenden empirischen und sympathetischen Interesse des Zöglings, zur naiven Geschichtserzählung Herodots und der farbenreichen Welt der griechischen Blütezeit übergeht, und weiterhin den ernsteren Regungen des reifenden Jünglings entsprechend, ihn den Verfassungsstreit der römischen Geschichte mitkämpfen läßt.* ..... Die Anregungen, welche aus dieser Verbindung historischer und pädagogischer Reflexion der letzteren erwachsen, sind äußerst fruchtbar, wenn Übereilungen vermieden und gegenüber der Analogie die **tiefgreifenden Unterschiede zwischen der generischen und individuellen Entwickelung** gewürdigt werden. Der Weg, den wir die Jugend führen, ist nicht so fest gebannt in die Bahnen, welche die Menschheit gegangen ist, daß nicht unsere, der Erziehenden, Zwecke und Werturteile ihn

*) Es muß bezweifelt werden, ob Herbart, wenn er von römischer Geschichte in diesem Zusammenhange sprach, gerade an die Verfassungskämpfe dachte.

wesentlich mitbestimmten; mag die Erziehung eine kompendiöse Wiederholung der Weltgeschichte sein: das Kompendium machen **wir** im Geiste bestimmter Ideale, die uns erfüllen. Die große Schrift, welche uns der generische Entwickelungsgang vor Augen stellt, reicht nicht aus, die kleine der individuellen zu deuten, denn jene bedarf selbst der Deutung". Rein hätte es besser unterlassen, Willmann in den Kampf zu rufen. Was dieser über Pestalozzi sagt, erklärt es auch, daß ich dessen „Nachforschungen über den Gang der Natur u. s. w." in meiner Schrift nicht erwähnt habe. Es ist voreilig von Prof. Vaihinger, mich anzuklagen, daß ich nicht einmal wisse, daß hier der Satz, um den wir streiten, eine Hauptrolle spiele. Lange bevor Prof. Vaihinger der Zillerschen Schule seine Bundesgenossenschaft zuwandte, habe ich über Pestalozzis Verhältnis zu Rousseau in der hier einschlägigen Frage mich öffentlich geäußert. Es war aber nicht meine Absicht, in meiner Schrift „über Gesinnungsunterricht" alle Stellen der Weltlitteratur zu verzeichnen, in welcher von der Individual- und Geschlechtsentwickelung die Rede ist, sondern nur das, was die pädagogische Litteratur, wozu jene und viele andere Schriften Pestalozzis nicht gehören, aus dem Gedanken gemacht hat. Sonst hätte ich ein viel reicheres Verzeichnis zusammengebracht als Rein und Vaihinger mit einander und zu Vaihingers fünf Wegen vielleicht noch einen sechsten Weg entdeckt, den ich hier noch mit einem Worte andeuten will. Der Mensch hat von je in den Dingen, welche vor seinen Augen entstehen und vergehen, ein Bild seines eigenen Lebens erblickt; eine erblühende Rose ist ihm das Sinnbild menschlicher Jugend, ein welkendes Blatt erinnert ihn an seine eigene Vergänglichkeit. In gleicher Weise sieht er in den Schicksalen der Völker eine Wiederholung des Geschickes der einzelnen Menschen. Die Vergleichungen des Menschen- und Völkerlebens mit einem Strom, einer Reise, einem Jahrmarkt, einem mehraktigen Drama entspringen alle dieser Anschauung. Wenn die Sphinx dem Ödipus das menschliche Leben als Morgen, Mittag und Abend eines Tages darstellt, so läßt uns Florus die Geschicke des römischen Volkes unter dem Bilde eines einzigen Menschenlebens betrachten. Das wäre ein sechster Weg, auf dem man zu dem

Satze von der Congruenz[1] der Individual- und Geschlechtsentwickelung gekommen ist — und er ist ebenso richtig und ebenso bedenklich wie die anderen. In meiner Schrift steht von all diesen Dingen nichts. Ich wollte nicht auf Wortspiele Theorieen bauen und habe mich enthalten, was ganz außerhalb der Pädagogik liegt, in den Kreis meiner Untersuchung zu ziehen.

Was will nun die Schule Zillers mit ihren Kulturstufen? — Sie weiß es selbst nicht. Ursprünglich wollte man eine wissenschaftlich haltbare Grundlage für den Lehrplan, und das ist ein sehr vernünftiges Begehren. Nun hat die Grundlage sich als bedenklich erwiesen; ja man hat uns selbst gesagt, die Pädagogik müsse auf dem Grunde, den andere ihr zuweisen, ohne weitere Prüfung bauen. Die Folgen liegen am Tage: ich kann mich nicht erinnern, in einer Versammlung Zillerscher Pädagogen so viele einander widerstreitende Anschauungen neben einander getroffen zu haben, wie in diesen Weißenfelser Verhandlungen. Rein wirft mir vor, daß ich in meiner Schrift nur „dürftige" positive Vorschläge gemacht habe. Ich brauche mich darüber nicht zu verantworten; meine Arbeit sollte, wie der Titel sagt, der pädagogischen Kritik gewidmet sein. Aber was hat denn Rein für unsere Frage bis jetzt gethan? Er hat acht Bände seiner Schuljahre veröffentlicht, davon etliche in wiederholter Auflage, zusammen sechszehn Bände. In diesen hat er zunächst Ziller gegenüber eine selbständige Haltung einzunehmen versucht, und zwar gerade in der Lehrplanfrage; dann ist er mit Sack und Pack zu Ziller übergegangen; jetzt will er den ganzen Lehrplan auf nationalen Boden stellen. Er wird also seine Schuljahre zum dritten Male ändern müssen. Das hätte er sich und uns ersparen können, wenn er zunächst kritisch hätte prüfen wollen anstatt sofort „positive Vorschläge vorzubringen", die man gleich wieder zurücknehmen muß. Das nenne ich „sich Illusionen hingeben", und wenn ich am Ende meiner Schrift gesagt habe, daß ich es höchst bedenklich finde,

[1] Beyer tadelt mich, daß ich von Congruenz spreche; in der Mathematik bedeute Congruenz etwas ganz anderes. Hätte ich aber von der „Ähnlichkeit" der in Rede stehenden Entwickelungen geredet, so hätten mich die Anhänger Zillers getadelt, und mit Recht, trotz meiner mathematischen Genauigkeit.

wenn wir so leichthin die Geschichte der Völker von oben überschauen und aus ihr Beweisstücke für eine „windige Theorie“ zuschneiden und ad usum Delphini zurichten, so wollte ich dabei nicht im Majestätsplural reden, sondern habe unter dem „wir“ gerade diejenigen ganz besonders verstehen wollen, welche in so wichtigen Dingen verfahren, wie Rein verfährt. Er brauchte mich deshalb also nicht des Pessimismus zu beschuldigen und mir nicht, nach Art der Demagogen, in die Schuhe zu schieben, daß ich das Christentum und das deutsche Kaiserreich für Illusionen halte. Rein weiß aber auch nicht, welche Rolle in der Geschichte der Pädagogik das spielt, was er bei mir Pessimismus nennt; er weiß nicht, wie Comenius in tiefem Jammer über die Not der Zeit ganz der Erziehung sich zu widmen beschloß; er weiß nicht, daß Pestalozzi Erzieher geworden, weil das Elend des Volkes ihm ans Herz griff, und er hat vergessen, daß von allen neueren Pädagogen keiner über seine eigene Zeit mehr Mißstimmung an den Tag legt als Herbart. Wenn nun nach so großen Namen ich, dessen gänzliche Verkehrtheit die Weißenfelser Versammlung nunmehr ausgesprochen hat, mit meiner Zeit auch nicht ganz zufrieden bin, am wenigsten aber mit Rücksicht auf die Verhältnisse der Pädagogik, die jetzt fast noch weniger „zu Worte kommt“ als zu Herbarts Zeit, so lasse mir Rein darum doch das „Glück des Erziehers“, von dem Herbart so schöne Worte gesagt hat. Bin ich auch, wie Rein sagt, ein „Schwärmer“, den man mit noch „kräftigeren Ausdrücken“ bezeichnen dürfte (S. 85), findet er es auch wunderbar, daß ich „in Sachen des erziehenden Unterrichts mich noch abmühe“: die Welt muß neben Rein doch noch einen kleinen und bescheidenen Platz für mich haben.

Und den werde ich jetzt, wo wir Reins neuen „positiven Vorschlägen“ entgegenzusehen haben, mit um so größerer Zähigkeit behaupten. Ich rufe ihm ins Gedächtnis zurück, daß die Schule Zillers kein „Lehrplan a g g r e g a t“ gestattet; er wird also seine Schuljahre von Anfang an umarbeiten müssen, und wir werden ihm keinerlei Flickarbeit gestatten. Er wird meinen Vorwurf, daß er für die unzähligen deutschen Kinder, welche nicht dem evangelischen Bekenntnisse angehören, nicht gesorgt habe, fernerhin nicht so leicht von sich schütteln wie in der

Anm. auf S. 85; denn Ziller hat gelehrt, daß seine Kulturstufen „nach der Natur des Geistes“ von jedem Zögling durchgemacht werden müssen. Wenn nun gar Rein nationale Kulturstufen erfindet, so werden wir sie, da wir uns keine Lemmata aufdrängen lassen, so lange einfach zurückweisen, als er unter der deutschen Nation nur die evangelischen Christen versteht.

Die Schule Zillers hat mit den Weißenfelser Verhandlungen einen Schritt vorwärts gemacht. Sie hat eine Begründung der Kulturstufentheorie wenigstens versucht und bekannt, daß die bisher auf ihr aufgebauten Lehrpläne durch andere ersetzt werden müssen: sie hat ihre „Märchenstufe“ überwunden. Wir begleiten sie jetzt auf die „Robinsonstufe“ und werden bald sehen, ob sie den Forderungen derselben gerecht zu werden imstande ist, ob sie aus eigener Kraft über sich hinauskommen und die Arbeit der anderen zu schätzen wissen wird.

II.

Lessings Einfluß auf Schiller.

Von

J. Goldschmidt.

(Schluß.)

V.

Je weniger unserm Dichter die Praxis seines Vorgängers Lessing behagte, desto größer war das Wohlgefallen an der Theorie, der Dramaturgie. Schon die Litteraturbriefe hatte er mit Begeisterung gelesen, aber die Hamburgische Dramaturgie war geradezu sein Studium. Bereits aus dem Jahre 1782 finden wir ein Eingehen auf dieses Werk, und noch 1799 schreibt er an Goethe[1], mit dem er seit einer Woche nicht geplaudert: „Ich lese jetzt in den Stunden, wo wir sonst zusammenkamen, Lessings Dramaturgie, die in der That eine sehr geistreiche und belebte Unterhaltung giebt“. Am ganzen Ton merkt man die

[1] Briefwechsel 606.

Anerkennung, wenn er fortfährt: „Es ist doch gar keine Frage, daß Lessing unter allen Deutschen seiner Zeit über das, was die Kunst betrifft, am klarsten gewesen, am schärfsten und zugleich am liberalsten darüber gedacht und das Wesentliche, worauf es ankommt, am unverrücktesten ins Auge gefaßt hat". Das deutet auf eine Vertrautheit. Erinnert sich doch auch Schiller 1795[1], daß Lessing einem gewissen Romanus das Zeugnis giebt, die Adelphi des Terenz gut bearbeitet zu haben.

Obwohl es nahe liegt, wäre es eine mißliche Unternehmung, aus der Beschaffenheit der Schillerschen Dramen die Billigung der Lessingschen Lehren nachweisen zu wollen. Denn im Grunde ist doch die eigene Genialität die Schöpferin der Tragödien, und so zahlreiche Briefe uns auch von Schiller überliefert sind, gerade über die Gründe, warum dies und jenes Verfahren eingeschlagen oder vermieden worden, begegnen uns naturgemäß zu wenig Andeutungen. Glücklicherweise aber haben wir in den Briefen und kleineren Abhandlungen[2] allgemeine Betrachtungen über die Materie. 1792. Mai 25. schrieb Schiller an Körner: „Ich bin jetzt voll Ungeduld, etwas Poetisches vor die Hand zu nehmen; besonders juckt mir die Feder nach dem Wallenstein. Eigentlich ist es doch nur die Kunst selbst, wo ich meine Kräfte fühle, in der Theorie muß ich mich immer mit Prinzipien plagen; da bin ich bloß ein Dilettant. Aber um der Ausübung selbst willen philosophiere ich gern über die Theorie." Und solcher theoretischen Betrachtungen besitzen wir mehrere. Ging auch Schiller hierbei wieder zunächst von Kants Grundsätzen aus, so entdecken wir doch in spezielleren Winken und Behauptungen die bewußte und unbewußte Anlehnung an Lessing. Ohne über die Wichtigkeit der vorzutragenden Anschauungen eine Entscheidung zu fällen, will ich an einer Reihe von Parallelstellen die Harmonie zwischen Schiller und Lessing deutlich zu machen suchen.

Mit der Definition der Tragödie sei begonnen. Bekanntlich hat Lessing so wenig als der Philosoph von Stagira eine strenge Begriffsbestimmung geben wollen. Doch hält er

[1] Br. 139. vom 27/12.

[2] Über das gegenw. deutsche Theater, über das Pathetische, über die tragische Kunst.

die Erklärung für vollkommen genügend,[1] daß sie „ein Gedicht ist, welches Mitleid erregt. Ihrem Geschlechte nach ist sie die Nachahmung einer Handlung; sowie die Epopöe und die Komödie: ihrer Gattung aber nach die Nachahmung einer mitleidswürdigen Handlung. Aus diesen beiden Begriffen lassen sich alle ihre Regeln herleiten: und sogar ihre dramatische Form ist daraus zu bestimmen." Vergleichen wir hiermit den Schluß, zu dem Schiller gelangt:[2] „Die Tragödie wäre demnach dichterische Nachahmung einer zusammenhängenden Reihe von Begebenheiten (einer vollständigen Handlung), welche uns Menschen in einem Zustande des Leidens zeigt und zur Absicht hat, unser Mitleid zu erregen" ... „die Form der Tragödie ist die günstigste, um den Affekt zu erregen."

Dem Umfang nach darf der ausgesprochene Begriff der Tragödie nicht mit dem heutigen verwechselt werden. Wir unterscheiden das Schauspiel vom Trauerspiel, Lessing aber that es so wenig als Aristoteles. Nach ihnen gehört der Nathan mit vollem Rechte unter die Tragödien, wie Torquato Tasso, Iphigenie und Götz; und hiervon muß man ausgehen, wenn man Schiller nicht mißverstehen will. Dieser nennt wohl Wallenstein ein dramatisches Gedicht und Tell ein Schauspiel, er würde sie aber nie von der Definition der Tragödie ausgeschlossen haben, da beide Furcht und Mitleid erregen, Konflikte der Pflichten darstellen, ringende Helden vorführen und andere, minder wichtige Merkmale der tragischen Gattung an sich tragen.[3]

Der Unterschied des Dramas von dem Epos besteht darin, daß „dieses die Handlung als vergangen, jenes dieselbe als gegenwärtig" darstellt. So Lessing.[4] Wie wir wissen, wurde zwischen Schiller und Goethe 1797 und 1798[5]

---

[1] Hamb. Dr. St 77. [2] Über die trag. Kunst.

[3] Über das Pathetische: Viele unserer Trauerspiele, besonders der sogenannten Dramen (Mitteldinge zwischen Lustspiel und Trauerspiel).

[4] H. Dr. St. 77.

[5] Briefe aus denselben Jahren; kurz Sch. an Humboldt 27. Nov. 1798 (Briefw. S. 441): Uns scheint, daß Epopöe und Tragödie durch nichts als die vergangene und gegenwärtige Zeit sich unterscheiden. Jene erlaubt Freiheit, Klarheit, Gleichgültigkeit, diese bringt Erwerbung, Ungeduld, pathologisches Interesse hervor.

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF

der Unterschied vielfach verhandelt, und man kam endlich überein, daß „das Epos eine Begebenheit als vollkommen vergangen, das Drama als vollkommen gegenwärtig vorstelle.“ In dieser Hinsicht waltete demnach eine völlige Übereinstimmung der drei Dichter ob.

Daß Lessing mit Aristoteles aus der ganzen Untersuchung die Lyrik ausschloß, ist begreiflich. Daß es aber auch der in der Praxis dieser Gattung so gewaltige Schiller unterließ, auf eine Gegenüberstellung der lyrischen und dramatischen Dichtung einzugehen, kann kaum anders erklärt werden als dadurch, daß er den Fußtapfen Lessings folgte.

Ausführlich ist das Verhältnis der Geschichte zum Drama erörtert; und da Schiller allezeit das historische Drama gepflegt, so ist seine Ansicht darüber um so bemerkenswerter. Nicht das braucht hervorgehoben zu werden, wie gern Schiller mit Lessing dem Satz des Aristoteles beistimmt, daß die Poesie „eine größere Wahrheit“ habe, und daß ihr „mehr Philosophie“ innewohne als der Geschichte. Für den vorliegenden Zweck handelt es sich mehr darum, wie infolge dessen der Dichter die Geschichte aufzufassen habe. Wer erinnert sich nicht jener prächtigen Partieen in der Dramaturgie, wo Lessing dem Voltaire seine historische Inquisition vorwirft: „Das Dichterwerk mit der Chronologie in der Hand untersuchen, ihn vor den Richterstuhl der Geschichte führen u. s. w. heißt ihn und seinen Beruf verkennen“? In gleicher Weise sagt Schiller:[1] „Es verrät sehr beschränkte Begriffe von der tragischen Kunst, ja von der Dichtkunst überhaupt, den Tragödiendichter vor das Tribunal der Geschichte zu ziehen und Unterricht von demjenigen zu fordern, der sich vermöge seines Namens bloß zur Rührung und Ergötzung verbindlich macht.“ Mit Lessing hält er es für recht gescheit,[2] was Aristoteles zum Vorteil historischer Namen bei dramatischen Personen sagt. Er glaubt,[3] man würde wohl thun, „immer nur die allgemeine Situation der Zeit und die Personen aus der Geschichte zu nehmen, und alles übrige poetisch frei zu erfinden.“ „Die poetische Wahrheit,“ sagt er[4] fast mit Lessings Worten, „besteht nicht darin, daß

[1] Über die trag. Kunst. [2] Br. m. Goethe. 311. [3] ib. 647.
[4] Über d. Pathet. Vgl. Dramat. St. 19.

etwas wirklich geſchehen iſt, ſondern darin, daß es geſchehen konnte. . . . Selbſt an wirklichen Begebenheiten iſt nicht die Exiſtenz, ſondern das durch die Exiſtenz kundgewordene Vermögen das Poetiſche.“ Leſſings weitläufige Beſprechung des Eſſex von Thomas Corneille mußte für Schiller beſonders fruchtbar ſein. Deſſen Eliſabeth iſt wirklich, um mich des Leſſingſchen Ausdrucks zu bedienen „das poetiſche Ideal von dem wahren Charakter, den die Geſchichte der Königin dieſes Namens beilegt,“ in ihr finden wir „die Unentſchlüſſigkeit, die Widerſprüche, die Beängſtigung, die Reue, die Verzweiflung, in die ein ſtolzes und zärtliches Herz . . . verfallen können, mit wahren Farben geſchildert.“ Ohne weiteres wird ſie noch jung gezeichnet, auf ihre Schönheit eingebildet. — In der Vorrede zum Fiesko bittet der Dichter den Hamburgiſchen Dramaturgiſten um Entſchuldigung für die Freiheiten, die er ſich mit den Begebenheiten herausgenommen. „Die wahre (d. h. geſchichtlich überlieferte) Kataſtrophe des Komplotts, worin der Graf durch einen unglücklichen Zufall am Ziel ſeiner Wünſche zu Grunde geht, mußte durchaus geändert werden, denn die Natur des Dramas duldet den Finger des Ohngefährs nicht. . . Höhere Geiſter ſehen die zarten Spinnweben einer That durch die ganze Dehnung des Weltſyſtems laufen . . . aber der Künſtler wählt für das kurze Geſicht der Menſchheit, nicht für die ſcharfſichtige Allmacht, von der er lernen will.“ Aus derſelben Zeit[1] ſtammt die Mahnung: „Der Dichter male für Ameiſenaugen . . . er bereite uns von der Harmonie des Kleinen auf die Harmonie des Großen vor, von der Symmetrie des Teils auf die Symmetrie des Ganzen.“ Iſt dies nicht dasſelbe wie Leſſings Erläuterung[2] eines dramatiſchen Genies, welches, „um das höchſte Genie (die Allmacht) im Kleinen nachzuahmen, die Teile der gegenwärtigen Welt verſetzt, vertauſcht, verringert, vermehrt, um ſich ein eigenes Ganze daraus zu machen, mit dem es ſeine Abſichten verbindet“?[3] Es iſt aber

[1] Über d. gegenw. d. Theater. [2] H. Dram St. 24.

[3] Vgl. Xenion:

„Wodurch giebt ſich der Genius kund? Wodurch ſich der Schöpfer Kund giebt in der Natur, in dem unendlichen All.“

der von Leſſing geſtellten Forderung ganz entſprechend, daß Fiesko nicht ertrinkt, ſondern ertränkt wird; daß in Wallenſtein, Eliſabeth, Johanna nur der überlieferte Charakter feſtgehalten und darnach der Ausgang geſtaltet, kurz, daß die Geſchichte nur als ein Repertorium benutzt wird. Wenn Schiller früher in der Kritik Egmonts, welche übrigens in ihrem erſten Teil vielfach an Leſſing erinnert, den Hiſtoriker hervorkehrte, der eine Geſchichte des Abfalls der vereinigten Niederlande geſchrieben, ſo hat er ſpäter durch eignes Verfahren und gegenteilige Äußerungen ſich ſelbſt verbeſſert, wenn nicht überhaupt jene Kritik nur auf eine gereizte Stimmung zurückgeführt werden muß.

Für den Aufbau des Dramas iſt die Handlung vom größten Wert. Nicht bloß eine vollſtändige muß ſie ſein, ein abgeſchloſſenes Ganze, ſondern auch einheitlich, indem alle Szenen in Beziehung und ununterbrochenem Zuſammenhang mit ihr ſtehen. Die Hülfsmittel der Einheit des Ortes und der Zeit ſind abgethan; auch Schiller iſt dies nicht mehr zweifelhaft, ſelbſt in der Zeit der am meiſten antikiſierenden Dichtung, bei der Braut von Meſſina, holt er ſie nicht hervor, er betont dies ausdrücklich in der Vorrede. Dafür mußte um ſo mehr Gewicht auf die Einheit der Handlung gelegt werden. In der Vollſtändigkeit und Abrundung derſelben, wie Leſſing in ſeiner ſchlichten Weiſe ſagt, beruht der Unterſchied der dramatiſchen und äſopiſchen Fabel. „Nichts empfiehlt Ariſtoteles," denn Leſſing bedient ſich am liebſten des Ariſtoteles als Gewährsmannes, „dem tragiſchen Dichter mehr als die gute Abfaſſung der Fabel . . . denn ſie iſt es, die den Dichter vornehmlich zum Dichter macht: Sitten, Geſinnungen und Ausdruck werden zehnen geraten gegen einen, der in jener untadelhaft und vortrefflich iſt." Wie ſehr wir nun auch Schillers prächtigen Dialog und Sentenzenreichtum, wie ſehr wir die zu Grunde gelegten Ideen oder die Meiſterſchaft in der Beherrſchung der Fülle von Perſonen und Szenerieen bewundern, er ſelbſt hat den Zweck der Tragödie zunächſt und vorzüglich durch die Kompoſition der Fabel erſtrebt. „Ich finde," ſchreibt er,[1] „daß der ganze cardo rei in der Kunſt liegt, eine poetiſche

[1] Br. 4. April 1797.

Fabel zu erfinden. . . Über den Zufälligkeiten und Nebendingen, . . . dem Leeren und Unbedeutenden läuft der Neuere Gefahr . . . das Poetiſche zu verlieren.“ Er freut ſich,[1] daß Ariſtoteles in der Poetik dadurch „recht den Nagel auf den Kopf getroffen habe,“ daß er „das Hauptgewicht auf die Verknüpfung der Begebenheiten“ (Leſſings Überſetzung von *σύνθεσις πραγμάτων*) legt. In einem dritten Briefe[2] berichtet er von der Gemütsbewegung, in welche die Zurüſtungen zu einem ſo verwickelten Ganzen, wie ein Drama ſei, ſetzen, und fährt fort: „Jetzt bin ich erſt an dem Knochengebäude, und ich finde, daß von dieſem ebenſo wie in der menſchlichen Struktur, auch in dieſer dramatiſchen alles abhängt.[3]

Rückhaltslos ſtimmte Schiller dem Urteil bei, welches Leſſing über die Muſter für die Tragödie gefällt hatte. Hatte der große Kritiker die Franzoſen abgewieſen, man weiß, mit welcher Gründlichkeit und Verſpottung, ſo kehren die von ihm erhobenen Klagen bei Schiller wieder. Auch dieſer ſpricht von der „peinlichen Art, wie die Franzoſen den Ariſtoteles nehmen und an ſeinen Forderungen vorbeizukommen ſuchen“. Leſſing nannte es: ſich mit den Regeln abfinden. Wir haben noch einen recht bezeichnenden Brief[4] an Goethe aus dem Jahre 1799, der in kerniger Weiſe die in der Dramaturgie gerügten Gebrechen gewiſſermaßen wiederholt und darum einen umfaſſenden Auszug verdient: „Ich habe Corneillens Rodogune, Pompée und Polyeucte geleſen und bin über die wirklich (bezeichnend!) enorme Fehlerhaftigkeit dieſer Werke ... in Erſtaunen geraten. Handlung, dramatiſche Organiſation, Charaktere, Sitten, Sprache, alles, ſelbſt die Verſe, bieten die höchſten Blößen, und die Barbarei einer ſich erſt bildenden Kunſt reicht lange nicht hin, ſie zu entſchuldigen. Denn der falſche Geſchmack iſt nicht allein ... was widerwärtig iſt. Es iſt die Armut der Erfindung, die Magerkeit und Trockenheit in Behandlung der Charaktere, die Kälte in den Leidenſchaften, die Lahmheit und Steifigkeit im Gang der Handlung und der Mangel an Intereſſe durchaus.

---

[1] Br. Mai 1797. [2] 161, 18. März 1796.

[3] Goethe erwidert (292): Auf dem Glück der Fabel beruht freilich alles.

[4] 604.

Die Weibercharaktere ſind klägliche Fratzen, und ich habe noch nichts als das eigentlich Heroiſche glücklich behandelt gefunden; doch iſt auch dieſes, an ſich nicht ſehr reichhaltige Ingrediens einförmig behandelt". An Voltaire läßt er nur den witzigen Kopf gelten. Man vergleiche auch das Diſtichon:

„Ringe, Deutſcher, nach römiſcher Kraft, nach griechiſcher Schönheit!
Beides gelang dir; doch nie glückte der galliſche Sprung".

Wahrlich, wenn Palleske[1] urteilt, daß Schiller den Zorn Leſſings gegen die franzöſiſche Schule geerbt und dieſe Erbſchaft mit jugendlichem Feuer verwaltet habe, ſo urteilt er durchaus ſachgemäß. Selbſt wo Schiller die Vorzüge der franzöſiſchen Tragödie anerkennt, z. B. an Goethe, wie er den Mahomet von Voltaire auf die Bühne brachte, klingen doch, wie Guhrauer ſagt[2], die begleitenden Worte wie eine herrliche Nachrede zur Dramaturgie:

„Nicht Muſter zwar darf uns der Franke werden;
Aus ſeiner Kunſt ſpricht kein lebend'ger Geiſt,
Des falſchen Anſtands prunkende Gebärden
Verſchmäht der Sinn, der nur das Wahre preiſt.
Ein Führer nur zum Beſſern ſoll er werden."

Er redet den Dichter und Überſetzer an:

„Du opferſt auf zertrümmerten Altären ....
Selbſt in der Künſte Heiligtum zu ſteigen,
Hat ſich der deutſche Genius erkühnt,
Und auf der Spur der Griechen und der Britten
Iſt er dem beſſern Ruhme nachgeſchritten."

Wer aber hat auf die Griechen und die Britten ſo energiſch hingewieſen? Um zunächſt im Gegenſatz zu den Franzoſen von den Engländern zu ſprechen, ſo kann kein Zweifel darüber beſtehen, daß trotz der Wielandſchen Überſetzung und der Aufführung verſtümmelter engliſcher Dramen die Anerkennung derſelben in Deutſchland keine ſo durchſchlagende geworden wäre, wenn nicht Leſſing der ſächſiſchen Schule kräftig entgegengetreten wäre, und ohne der ſchweizeriſchen ſich anzuſchließen, die dramatiſche Kunſt der Engländer ins rechte Licht geſetzt hätte. Beſonders ſtammt von ihm (17. Litteraturbrief) der Satz, „daß wir mehr in den Geſchmack der Engländer als der Franzoſen einſchlagen; daß

[1] Schillers Leben I 208.
[2] Danzel und Guhrauer, G. A. Leſſing, II. 181.

wir in unseren Trauerspielen mehr sehen und denken wollen, als uns das furchtsame französische Trauerspiel zu sehen und zu denken giebt; daß das Große, das Schreckliche, das Melancholische besser auf uns wirke als das Artige, das Zärtliche, das Verliebte; daß uns die zu große Einfachheit mehr ermüde als die zu große Verwicklung u. s. w." So erklärt Schiller 1782[1]: „Wir Deutschen muten uns wie die starkherzigen Britten kühnere Dosen zu, unsere Helden gleichen einem Goliat auf alten Tapeten". In einem Briefe an Dalberg vom 24. August 1784 fordert Schiller, daß man zwischen den zwei Extremen des englischen und französischen Geschmacks ein heilsames Gleichgewicht herstellen müsse. Worin dies liege, geht aus den Worten des Litteraturbriefes deutlich genug hervor, und Lessing und Schiller haben es in ihren Dramen bekundet, daß sie das Große, Gedankenvolle, Verwickelte dem Zärtlichen und Einfältigen vorziehen. Hierher gehört schon der Verzicht auf örtliche und zeitliche Einheit; es sei aber auch, wenngleich als scheinbare Äußerlichkeit, erwähnt, daß Lessing zuerst unter Verwerfung des französischen Alexandriners den jambischen Fünffüßler von Shakespeare herübernahm, und daß er die prosaischen Unterbrechungen des englischen Vorbildes unterließ. Schiller wiederum war der Erste, der das im Nathan gegebene Muster befolgte und dadurch für alle Zukunft den „Bruch mit dem grellen Natürlichkeitsstreben"[2] seiner ersten Dramen vollzog. Unter den Engländern war es bei weitem in hervorragendster Weise Shakespeare, dessen Nachahmung von Lessing empfohlen wurde. Es ist aber auch überflüssig, Belege dafür anzuführen, wie hoch Schillers Verehrung für den englischen Dichter war, von der Lektüre auf der Karlsschule an bis zur Bearbeitung des Macbeth. Nur in einer seltenen Anwandlung von Schwärmerei für die naiven Griechen konnte in ihm ein Zweifel an der Vollkommenheit des großen Dramatikers auftauchen. Die mächtigen Distichen über Shakespeares Schatten könnte man über Schiller selbst wiederholen: „Endlich erblickt' ich auch die hohe Kraft des Herakles", dessen „geharnischter Geist" zu selten über die Bretter geht, der „das große gigantische Schicksal, welches den Menschen erhebt, wenn es den Menschen zermalmt," dargestellt.

---

[1] Über d. gegenw. d. Theater. [2] Hettner, Litt.-G. III. 3. 1. 383.

Nächst den Engländern und mehr als sie verehrte Lessing die Griechen, unter den Kritikern den Aristoteles, unter den ausübenden Tragöden den Sophokles. Unbeweglich stand er im Kampfe — und polemisch schrieb er immer — auf dem Boden des Stagiriten, wo es anderen gewiß bequemer gewesen wäre, ein eignes System aufzurichten: die Dramaturgie ist ein großer Commentar zu Aristoteles' Poetik. Schiller fühlte sich veranlaßt, das Buch zu lesen[1]. Es freut ihn an dem griechischen „Verstandesmenschen, daß er „der Poesie eine größere Wahrheit als der Geschichte zugesteht"; er findet seine Bemerkung über die Anwendung „wahrer historischer Namen recht gescheit"; er hält ihn „für einen wahren Höllenrichter für alle, die entweder an der äußern Form sklavisch hängen oder die über alle Form sich hinwegsetzen .... ihm sei mehr um das Wesen als um alle äußere Form zu thun .... Shakespeare würde weit besser mit ihm ausgekommen sein als die ganze französische Tragödie"[2]. Schiller überblickt seine eigenen Schöpfungen und ist „bei der Entgegenhaltung mit Aristoteles und auch mit sich selbst sehr zufrieden". Nur in der philologischen Frage über die Poetik weicht er von Lessing ab. Dieser hält bekanntlich das Büchlein für eine vollkommen ausreichende Theorie des Trauerspiels. Schiller aber hat einen anderen Eindruck gewonnen, etwa den, welchen wir beim ersten Durchlesen empfangen: „Wenn man eine Philosophie über die Dichtkunst bei ihm sucht, ... so wird man sich täuschen, auch über seine rhapsodische Manier und die seltsame Durcheinanderwerfung der allgemeinen und allerpartikularsten Regeln .... lachen müssen..... Scheinbare Widersprüche .... bestätigen mir, daß das Ganze nur aus einzelnen Aperçus besteht....."

Ebenso wandte sich Schiller zur eignen Belehrung, nicht bloß zur Unterhaltung, der alten griechischen Tragödie zu. Hauptsächlich vertiefte er sich wie Lessing in den Sophokles und wandte ebenso wie dieser dem Philoktet seine besondere Aufmerksamkeit zu. Doch auch den König Ödipus, Ajax, die Trachinierinnen und die Antigone las er, indem er so wenig als Lessing den Euripides vernachlässigte.

---

[1] Brief an Goethe v. 5. Mai 1797.

[2] Das war auch Lessings Ansicht.

Es ist schwer anzugeben, welche Früchte diese Beschäftigung mit Aristoteles und den griechischen Tragikern für Schiller getragen habe. Was Aristoteles betrifft, so will Guhrauer[1] Schillers Würdigung der aristotelischen Sätze darin erblicken, daß „der Aufsatz über die tragische Kunst nur den Kern von Aristoteles' Lehre enthalte". Hier hat Guhrauer etwas übersehen, was dem sorgfältigen Danzel wohl nicht entgangen wäre. Die Poetik hat Schiller erst 1797 gelesen, wie aus dem angeführten Briefe deutlich hervorgeht: „Ich bin sehr froh, daß ich ihn nicht früher gelesen; ich hätte mich um ein großes Vergnügen und um alle Vorteile gebracht". Wenn demnach die Ähnlichkeit zwischen der Schillerschen Abhandlung und der aristotelischen Lehre nicht geleugnet werden kann, so ist sie lediglich auf die Dramaturgie zurückzuführen. Neues konnte Schiller aus Aristoteles nicht mehr entnehmen, was nicht schon in der Dramaturgie entwickelt worden wäre.

Etwas anders verhält sich die Sache mit den alten Tragödien. Palleske[2] zwar hat sonderbare Vorstellungen von ihrer Einwirkung auf Schiller und verlegt sie schon in frühe Zeit: „Nicht um den Rhythmus, um abstrakte Regelmäßigkeit, um hohlen Formkultus war es den Dichtern der aufstrebenden Gemeine in Deutschland bei der Antike zu thun. Auch Goethe schrieb seine Iphigenie in Prosa. Aber wenn ihn vor allem die Natur, die Einfalt solcher Gestalten rührte, so wurden Lessing und Schiller durch die politische Kraft, den Geist der Freiheit, den demokratischen Zug der Alten ergriffen". Wie anders aber klingen die Äußerungen, welche Schiller selbst nach der Lektüre des Sophokles, noch im letzten Jahrzehnt seines Lebens, thut! Sie betreffen nichts als die Kunst, und zwar die dramatische, und hängen mit der Dramaturgie zusammen. Auch Hettner übertreibt, wenn er erklärt[3], „der Realismus und die strenge Individualisierung Shakespeares weiche nach der Lektüre der Alten einer völligen Willkür mit den Thatsachen und idealischen Masken", indem er sich auf Briefw. m. Goethe 647 u. 291 beruft.

---

[1] G. E. Lessing II. 170.
[2] Schillers Leben II. 480.
[3] Litt.-Gesch. III, 3. 2. 294.

Vielmehr gab zu der Willkür schon die Dramaturgie Veranlassung; und was die Masken betrifft, so ist Schiller in der Ausführung dem Beispiel der Alten doch herzlich wenig gefolgt. Dagegen ist die andere von Hettner hervorgehobene Frucht der klassischen Lektüre, die Hervorkehrung des Schicksals in seiner Einwirkung auf den Menschen, um so merkwürdiger. Wenn wir an Wallenstein, Johanna und die feindlichen Brüder denken, so begreifen wir, wie Goethe, der die antikisierende Richtung noch weiter verfolgte, in dem Epilog auf die Glocke es rühmt, daß der Freund „das Schicksal, das gewaltig von Tag zu Nacht die Erdenachse dreht," schildert. Übrigens wird sich später zeigen, wie Schiller das Schicksal benutzt.[1]

Kehren wir zur Hauptaufgabe zurück, Vereinigungspunkte zwischen Lessing und Schiller zu suchen! Betrachten wir die dramatischen Charaktere und Motive, denn diese gehören hier zusammen. Je größeren Nachdruck Lessing und alle Poetiker darauf legen, daß alle Handlungen aus den Charakteren entspringen, desto vorsichtiger muß der Dichter in der Wahl der Beweggründe sein. Lessing rühmt an Diderots „Hausvater", daß der Dichter das Reinmenschliche, was alle anregt, hervorkehrt. Schon in der Vorrede zum Fiesko spricht auch Schiller von der Hervorhebung des Menschlichen auf Kosten des Politischen. Und welche Motive sind menschlicher als bei Feldherren der Ehrgeiz und die Rachgier (Wallenstein), bei Schweizer Bauern das häusliche Glück (Tell), bei Frauen der Neid auf der Anderen Schönheit (Elisabeth), bei beiden Geschlechtern die Liebe (die feindlichen Brüder, die Jungfrau von Orleans)? So ungerecht es von dem einseitigen Politiker Börne war, von dem einfältigen Tell den „edlen Trotz der Freiheit gegenüber dem schnöden Trotz der Gewalt" zu verlangen, ebenso ungerecht war es von dem Engländer Carlyle, in der Maria Stuart einen Rückschritt gegen Wallenstein zu erblicken, weil die „zu Grunde liegende Idee beschränkt und die Resultate gewöhnlich seien". „Hier", ruft er aus, „finden wir keine treu geschichtlichen Schilderungen, ebenso wenig lernen wir die Sitten und Gebräuche des Landes kennen, also

[1] Der Brief an Süvern (Br. 753) ist nur aus Rücksicht der Höflichkeit geschrieben.

nicht die tiefgreifenden weltgeschichtlichen Gegensätze, welche damals Großbritannien aufregten, die dynastischen Streitigkeiten und das Ringen des Protestantismus mit dem Katholizismus". Auch die Entgegnung Vilmars[1] oder Viehoffs (S. 136) ist fast lächerlich: „Herrscher und Helden hatte Schiller damals herzlich satt; dazu fand er das Publikum wenig geeignet".[2] Solche scherzhafte briefliche Äußerungen verdienen keine ernste Beachtung. Vielmehr war das Motiv, Maria der Eifersucht der englischen Königin auf ihre größere Schönheit und Liebenswürdigkeit zum Opfer zu bringen, naturgemäß. Darum mußten andre Gesichtspunkte zurücktreten. Ob historisches Drama oder nicht, das war dem Leser der Dramaturgie gleichgültig geworden. Am 18. Juni 1799 schrieb Schiller an Goethe, und daraus ersehen wir, was ihm mehr am Herzen lag, die Politik oder die Tragik: „Zur eigentlich tragischen Qualität meines Stoffes gehört besonders, daß man die Katastrophe gleich in den ersten Szenen sieht, und indem die Handlung des Stückes sich davon wegzubegeben scheint, ihr immer näher und näher geführt wird. An der Furcht des Aristoteles fehlt es also nicht; das Mitleid wird sich auch schon finden". Es ist fürwahr eine mißliche Sache um das Auffinden von Dingen, die ein Dichter nicht gethan. So berechtigt ein solches Verlangen in Fragen der Wissenschaft ist, so unberechtigt ist es bei Werken der Kunst und des Geschmacks. Man bringt sich um den Genuß und das Verständnis des Gebotenen.

Nicht bloß politische Beweggründe stehen dem Dichter ferner als rein menschliche, sondern auch religiöse. Darum hat Schiller in M. Stuart den Streit der Kirchen Englands zurückgedrängt. Wie eindringlich spricht sich Lessing in der Dramaturgie gegen die Wahl von Märtyrern zu Helden aus! Bei Betrachtung von Kronegks Olint und Sophronia[3] ruft er aus: „Wir leben in einer Zeit, in welcher die Stimme der gesunden Vernunft zu laut erschallt, als daß jeder Rasende, der sich mutwillig, ohne alle Not, mit Verachtung aller seiner bürgerlichen Obliegenheiten, in den Tod stürzt, den Titel eines Märtyrers sich an-

[1] Gesch. der d. Nat.-Litt. 427.

[2] Selbst Gervinus, Gesch. der d. Dichtung 5. 641, teilt die Ansichten Carlyles und Vilmars.

[3] Dram. St. 1.

maßen dürfte". Halten wir die Schillerſchen Worte[1] daneben: „In dem Kronegkſchen Trauerſpiel Olint und Sophronia kann ſelbſt das fürchterlichſte Leiden, dem wir dieſe beiden Märtyrer ihrer Glaubens ausgeſetzt ſehen, unſer Mitleid, und ihr erhabener Heroismus unſere Bewunderung nur ſchwach erregen, weil der Wahnſinn allein eine Handlung begehen kann, wie diejenige iſt, wodurch Olint ſich ſelbſt und ſein ganzes Volk an den Rand des Verderbens führte."

Noch ein Wort über die Motivierung der Handlung einer Frau. Bei der Kritik der Rodogune von Peter Corneille[2] tadelt Leſſing die Begründung der Frevelthaten der Heldin durch den Stolz oder Ehrgeiz. Denn dieſe ſei nicht nur unnatürlicher als die Eiferſucht, ſondern bei einem Weibe ſchlechterdings unnatürlich. „Eine Frau, der das Herrſchen bloß des Herrſchens wegen gefällt, bei der alle Neigungen bloß dem Ehrgeize untergeordnet ſind . . . iſt nur eine Ausnahme, und wer eine Ausnahme ſchildert, ſchildert ohnſtreitig das minder Natürliche." Wie ſehr Schiller hierin Leſſing beipflichtete, erkennt man an den Tragödien genugſam. Die Gräfin Terzky bildet wie die Lady Macbeth keine Ausnahme, denn ſie unterſtützen beide nur aus Eitelkeit die Ehrſucht der Männer. Auch die Verſe über die „Macht des Weibes" dienen zur Beſtätigung:

„Kraft erwart' ich vom Mann, des Geſetzes Würde behaupt' er!
Aber durch Anmut allein herrſchet und herrſche das Weib.
Manche zwar haben geherrſcht durch des Geiſtes Macht und der Thaten,
Aber dann haben ſie dich, höchſte der Kronen, entbehrt.
Wahre Königin iſt nur des Weibes weibliche Schönheit;
Wo ſie ſich zeige, ſie herrſcht, herrſchet bloß, weil ſie ſich zeigt."

Einen ſehr wichtigen Abſchnitt in der Lehre von der Tragödie bildet der Zweck. Denn „der Dichter kann," wie Leſſing ſich ausdrückt,[3] „viel gethan und doch damit noch nichts verthan haben. Nicht genug, daß ſein Werk Wirkungen auf uns hat, es muß auch die haben, die ihm vermöge der Gattung zukommen; es muß dieſe vornehmlich haben und alle anderen können den Mangel derſelben auf keine Weiſe erſetzen." So auch Schiller[4]: „Da jede Dichtungsart einen ihr eigentümlichen

[1] Über d. tr. Kunſt. [2] Dram. St. 30. [3] St. 79.
[4] Über die tr. Kunſt.

Zweck verfolgt, so wird sie sich eben deswegen durch eine eigentümliche Form von den übrigen unterscheiden. . . . Eben das, was sie ausschließend vor den übrigen leistet, muß sie vermöge derjenigen Beschaffenheit leisten, die sie vor den übrigen ausschließend besitzt." Dieser Zweck ist nicht, auch nicht nebenbei, „das Andenken großer Männer zu erhalten," sagt Lessing;[1] „dafür ist die Geschichte, aber nicht das Theater. Es heißt die Tragödie von ihrer wahren Würde herabsetzen, wenn man sie zu einem bloßen Panegyrikus berühmter Männer macht, oder sie gar den Nationalstolz zu nähren mißbraucht." Sogar das Lossteuern auf irgend eine Lehre verwirft Lessing mit den Worten[2]: „Bessern sollen uns alle Gattungen der Poesie: es ist kläglich, wenn man dieses erst beweisen muß; noch kläglicher ist es, wenn es Dichter giebt, die selbst daran zweifeln." Die Tendenz kann nur nebenher gehen, das Stück muß auf sich selbst stehen. Auch Schiller hebt diese Gedanken hervor[3]: „Den Menschen moralisch auszubilden und Nationalgefühle in dem Bürger zu entzünden, ist zwar ein sehr ehrenvoller Auftrag für den Dichter . . . aber die Dichtkunst führt bei dem Menschen nie ein besonderes Geschäft aus . . . sie kann nur mit Stärke ausrüsten . . . für jede Äußerung von Freiheit und Willenskraft." „Die[4] schönen Künste werden ihren althergebrachten, unbestreitbaren und wohlthätigen Beruf (sc. auf Vergnügen abzuzwecken) nicht gern mit einem neuen vertauschen, zu welchem man sie großmütig erhöhen will." Weiter: „Die wohlgemeinte Absicht, das Moralischgute überall als höchsten Zweck zu verfolgen . . . hat in der Theorie Schaden angerichtet." Und: „Um wirksam zu sein, muß die Dichtkunst völlig frei sein im Zweck. Ihre Mittel sind moralisch, sie nimmt den Weg durch die Moralität, wirkt also auch moralisch, aber steuert nicht darauf hin." „Nicht[5] wenige unserer beliebtesten Stücke rühren einzig des Stoffes wegen, und wir sind großmütig genug, diese Eigenschaft der Materie dem ungeschicktesten Künstler als Verdienst anzurechnen." „Sobald[6] mir einer merken läßt, daß

[1] St. 19. [2] St. 77. [3] Über d. Pathetische.
[4] Über d. Grund des Vergnügens an tr. Gegenständen.
[5] Über d. tr. Kunst.
[6] Br. vom 1. März 1795.

ihm in poetiſchen Darſtellungen etwas näher liegt als die innere Notwendigkeit und Wahrheit, ſo gebe ich ihn auf.“ Schön iſt auch jenes Xenion über die moraliſchen Zwecke der Poeſie, als wären es Worte Leſſings:

„Beſſern, beſſern ſoll uns der Dichter!“ So darf denn auf eurem Rücken des Büttels Stock nicht einen Augenblick ruhn?

Man erkennt, wie geringfügig beiden Dichtern vom äſthetiſchen Standpunkte die Tendenz erſchien. Bei der großen Menge der Zeitgenoſſen mag ja in der Minna von Barnhelm die Abſicht der Ausſöhnung zwiſchen Sachſen und Preußen, in der Emilia die der Bloßſtellung wollüſtiger Höfe, im Nathan die der Verhöhnung der Zeloten ebenſo erreicht worden ſein, wie in den Räubern das Bild des laſterhaften Jahrhunderts, in Kabale und Liebe das der Unſittlichkeit der kleinen Höfe dem Publikum in die Augen fiel. Allein das iſt durchaus nebenſächlich, wenigſtens müſſen Schillers Sätze ſo verſtanden werden. Selbſt was mehr als die Tendenz gilt, die Idee eines Stückes, wie man es nennt, findet in den theoretiſchen Schriften Schillers ebenſo wenig eine Stelle wie in den Darlegungen der Dramaturgie. Vom Standpunkte der Dramentechnik hätten wir daher kein Recht, das Prinzip der Toleranz, obgleich es offenbar auf den Bau des Nathan einen großen Einfluß geübt, in Betracht zu ziehen; oder in der Iphigenie den Schwerpunkt in dem Gedanken zu finden: Alle menſchlichen Gebrechen ſühnet reine Menſchlichkeit.“ Das Tendenzdrama war eine jugendliche Phantaſie Schillers. Schon beim Karlos wich derſelbe von der urſprünglichen Abſicht, das Pfaffentum und die Inquiſition zu geißeln, ab, und das Familiengemälde erhielt eine kosmopolitiſche Idee. In den Briefen über Don Karlos ſagt er ja ſelbſt:[1] „Das kühnſte Ideal einer Menſchenrepublik allgemeiner Duldung und Gewiſſensfreiheit, . . . wo konnte es natürlicher geboren werden als in der Nähe Philipps II.,“ und im achten Briefe nennt er einen Lieblingsgegenſtand des Jahrzehnts die Verbreitung reinerer, ſanfterer Humanität, die beſtmögliche Freiheit der Individuen bei des Staates höchſter Blüte.“ Aber von allen ſolchen Abſichten befreite ſich Schiller, wie aus den oben

[1] II.

angeführten Aussprüchen deutlich wird. Es wäre doch gewagt, die Schlußzeile des Chors in der Braut von Messina:

Der Übel größtes aber ist die Schuld

als die Idee des Stückes, oder die Freiheitsidee als die Grundlage des Tell anzusehen.[1] Diese Lossagung vom Ideendrama muß um so nachdrücklicher betont werden, als Schiller in den lyrischen Gedichten, ja sogar in den Balladen es wie kein andrer verstanden hat, mit der Empfindung und der Erzählung eine Idee in organischer Weise zu paaren.

So weit hat sich ergeben, daß unsere beiden Heroen in der Negation übereinstimmen, indem sie in dem Drama oder der Tragödie keinen Tribut an große Männer, keinen Patriotismus, keine Moral, keinen Gedanken durchzuführen beabsichtigen. Ob sie wohl auch im positiven Ergebnis zusammentreffen? Allerdings. Der *Zweck* der Tragödie ist zunächst der Zweck jeder Poesie, jeder Kunst, das *Vergnügen*[2], und zwar das Vergnügen an der Form, an der Schönheit. Aber damit ist die Absicht zu unbestimmt ausgedrückt. Genauer wird sie erkannt, wenn wir sie der Absicht der epischen Gattungen gegenüberstellen. Die beiden Dichter stimmen darin überein, daß das Drama durch seine vollständige Nachahmung einer Handlung *kräftige Affekte* im Hörer hervorrufe, während das Epos mit seiner nur inhaltlichen Wiedergabe verhältnismäßig gleichgültiger lasse. „Wozu die saure Arbeit der dramatischen Form", ruft Lessing aus[3], „wozu ein Theater erbaut, Männer und Weiber verkleidet, Gedächtnisse gemartert, die ganze Stadt auf einen Platz geladen? wenn ich mit meinem Werke und mit der Aufführung desselben nichts hervorbringen will als einige von den Regungen, die eine gute Erzählung, von jedem zu Hause in seinem Winkel gelesen, ungefähr auch hervorbringen würde". Ähnlich Schiller an Goethe[4]: „Ihr Hermann hat wirklich eine gewisse Hinneigung zur Tragödie, wenn man ihm den reinen strengen Begriff der Epopöe gegenüberstellt. Das Herz ist inniger und ernstlicher beschäftigt,

[1] Daher die Verurteilung des Räsonnements im Nathan (vgl. Rhein. Bl. 1888 II. 117.)

[2] Vgl. Schillers zerstreute Betrachtungen über verschiedene ästhetische Gegenstände.

[3] Dramat. St. 80. [4] Br. v. 26. Dezbr. 1797.

es ist mehr pathologisches Interesse als poetische Gleichgültigkeit darin". Freilich die bisherigen Dramen, die französischen Stücke lassen kalt; und auch unser Publikum, klagt Lessing, „nimmt vorlieb. Das ist gut und auch nicht gut. Denn man sehnt sich nicht sehr nach der Tafel, an der man immer vorlieb nehmen muß" .... „Wie kalt ist unser Volk gegen das Theater .... Wir sind uns von unserer Bühne so schwacher Eindrücke bewußt, daß wir es selten der Zeit und des Geldes wert halten, sie uns zu verschaffen. .... Wir gehen fast alle, fast immer, aus Neugierde, aus Mode, aus langer Weile, aus Gesellschaft, aus Begierde zu begaffen und begafft zu werden ins Theater, und nur wenige und diese wenigen nur sparsam aus anderer Absicht". Man halte dagegen Schillers Worte[1]: „Bei anderen Stücken scheinen wir uns der Absicht gar nicht zu erinnern, in welcher uns der Dichter im Schauspielhause versammelt hat, und zufrieden, durch glänzende Spiele des Witzes und der Einbildungskraft unterhalten zu sein, bemerken wir nicht einmal, daß wir ihn mit kaltem Herzen verlassen..... Die Genügsamkeit des Publikums ist nur ermunternd für die Mittelmäßigkeit, aber beschimpfend und abschreckend für das Genie". Nur die Griechen fühlten sich nach der Versicherung des Dramaturgen „von ihrer Bühne mit so starken, so außerordentlichen Empfindungen begeistert, daß sie den Augenblick nicht erwarten konnten, sie abermals und abermals zu haben". Dies nahm auch Schiller als eine Thatsache an, wie sie denn nicht zu bestreiten ist.

Auf dieser Kraft der Eindrücke beruht der moralische Einfluß, den Lessing und Schiller der Bühne einräumen. Der erstere kommt in der Dramaturgie nicht oft auf den Punkt des sittlichen Einflusses zu sprechen, da derselbe schon in den Litteraturbriefen zum öfteren abgehandelt und in der Dramenlehre nebensächlich ist. Doch legt er seine Ansicht frühzeitig genug dar.[2] In dem von Dusch abgefaßten Prologe zur Kronegkschen Tragödie lauten einige Verse: „O sagt, ist diese Kunst, die so eur Herz zerschmelzt .... Ist die nicht eurer Gunst und eurer Pflege wert? Die Fürsicht sendet sie mitleidig auf die Erde Zum Besten des Barbars, damit er menschlich werde.....

[1] Über d. trag. Kunst. [2] St. 6.

Gesetze stärken zwar der Staaten Sicherheit .... Doch deckt noch immer List den Bösen vor dem Richter Und Macht wird oft der Schutz erhabner Böswichter. Wer rächt die Unschuld dann?" Lessing selbst setzt hinzu, „das Schauspiel sei nicht bloß Supplement der Gesetze, sondern es wähle auch seinen Vorwurf unter den Dingen, die nicht unter der eigentlichen Aufsicht der Gesetze stehen. Es giebt Dinge, gegen die alle Kraft der Legislation zu kurz fällt u. s. w." „Das Theater[1] soll die Schule der moralischen Welt sein." Schiller hat ganze Abhandlungen über den moralischen Wert der Schaubühne, über die ästhetische Erziehung des Menschen, über den moralischen Nutzen ästhetischer Sitten, geschrieben. Ihm hat die Bühne die Bedeutung der Religion und der Gesetze im Staate. Wer kennt nicht auch aus den Künstlern die tröstende Mahnung, „daß die ernste Wahrheit zum Gedichte flüchte und in der Camönen Chor Schutz finde; daß sie sich in des Reizes Hülle an des Verfolgers feigem Ohr räche?"

Die Wirkung des Dramas aber, das muß festgehalten werden, ist nicht der Zweck desselben. Die vollständige Vorführung der Handlung bewirkt nur eine kräftige Anteilnahme. Aber während die Komödie das Lachen erregt, so erweckt die Tragödie ganz ausschließlich jenes Mitgefühl, welches Aristoteles durch die Verbindung von Mitleid und Furcht bezeichnet hat. Und darin besteht ihr Zweck. Man braucht nicht besonders darauf einzugehen, wie es ein Hauptergebnis der Dramaturgie ist, den Schrecken aus der Erklärung dieser Komposition entfernt und die Bedeutung derselben nachgewiesen zu haben. Im Deutschen bedient sich Lessing öfters der Kürze halber des Wortes Rührung. Schiller zweifelt keinen Augenblick an der richtigen Auffassung der griechischen Worte, welche von den Franzosen so lange mißverstanden worden; er zweifelt aber auch keinen Augenblick an der Notwendigkeit der Furcht und des Mitleids in dem Trauerspiel. Noch bis zum heutigen Tage kehren diese Ausdrücke, von denen manche Ästhetiker einen recht unsicheren Begriff haben, bei allen dramatischen Fragen wieder. Schiller hat sie sich früh klar gemacht und viel klarer als Herder. Er ist sich z. B.[2] des Unterschiedes zwischen dem bloßen philanthropischen Mitleid, über

[1] St. 15. [2] Über d. trag. Kunst.

welches Leſſing Mendelsſohns Gedanken ausführlich wiedergiebt, und dem tragiſchen Mitleid wohl bewußt. Faſt wörtlich aus der Dramaturgie ſtammt der Satz[1]: „Die Möglichkeit des (trag.) Mitleids beruht auf der Wahrnehmung oder Vorausſetzung einer Ähnlichkeit zwiſchen uns und dem leidenden Subjekt", ebenſo der andere: „Der tragiſche Dichter giebt mit Recht den gemiſchten Charakteren den Vorzug, und das Ideal ſeines Helden liegt in gleicher Entfernung zwiſchen dem ganz Verwerflichen und dem Vollkommenen". In dem Aufſatz über Egmont hebt er die Erregung von Furcht und Mitleid hervor. Die vollkommenſte Tragödie iſt ihm die, in welcher „das erregte Mitleid (oder Rührung) weniger Wirkung des Stoffes als der am beſten benutzten tragiſchen Form iſt".[2] Nicht unangemeſſen wird es ſein, wenn hier eine Äußerung von 1799 Platz findet[3]: „Der Schluß des Ganzen (Wallenſtein) durch die Adreſſe erſchreckt eigentlich, beſonders in der weichen Stimmung, in der man ſich befindet. Der Fall iſt auch wohl einzig, daß man, nachdem alles, was Furcht und Mitleid zu erregen fähig iſt, erſchöpft war, mit Schrecken ſchließen konnte". Um das Gefühl des Mitleids zu erregen, bediente ſich Schiller unter anderm, ſeitdem er die Alten und Leſſing kannte, des Schickſals, woher einige Dramen eine oberflächliche Ähnlichkeit mit den ſog. Schickſalstragödien erhalten haben. Den Wallenſtein will er uns menſchlich näher bringen, indem er die größere Hälfte ſeiner Schuld den unglückſeligen Geſtirnen zuwälzt; in der Braut von Meſſina übernimmt das Schickſal noch mehr als die größere Hälfte der Schuld; ja ſogar die Einführung des ſchwarzen Ritters in der Jungfrau von Orleans dürfte kaum anders erklärt werden können als aus dem Streben, die Heldin zu entlaſten und die Vorſehung ſelbſt für die plötzliche Liebesneigung verantwortlich zu machen, wodurch Johanna mitleidswürdiger wird.[4]

Hat die Tragödie einen eigentümlichen Zweck, ſo hat ſie auch eine eigentümliche Wirkung. Dieſe Wirkung, der moraliſche Endzweck nach Leſſingſcher Terminologie[5], welche die Tra-

[1] Ebenda, vgl. Dram. St. 75. [2] Über die trag. Kunſt. [3] Br. 590.

[4] Der Himmel legt ihr eine Falle, indem er den guten Warner in Geſtalt eines Geiſtes der Hölle ſendet.

[5] Nicht gleich „ſittlich".

gödie bei ihrer Erregung von Furcht und Mitleid hervorruft, ist des Aristoteles vielbesprochene und oft mißverstandene Reinigung der Leidenschaften. Es ist sonderbar, daß Lessing bei der großen Ausführlichkeit, mit welcher er den Begriff von Furcht und Mitleid klarlegt, die Erläuterung dieses Ausdrucks, der zu allerlei Auffassungen Handhaben bietet, bei Seite liegen läßt. Eine Hauptentscheidung indes trifft er dadurch, daß er in den zu reinigenden Leidenschaften die Leidenschaften der Furcht und des Mitleids und ähnlicher erblickt. Außer Furcht und Mitleid werden die Affekte der Betrübnis und des Grames als ähnliche genannt. Aber gerade die Bedeutung der Katharsis scheint so schwierig, daß man immer wieder teils auf die Besserung und Mäßigung der durch die Helden vorgestellten Leidenschaften als Ziel der Tragödie verfiel, teils auf die Versöhnung des Zuschauers mit dem grausamen Erfolge des Schicksals. Herder schwankt in der Definition zwischen einer Wirkung auf das Gemüt der Zuschauer und derjenigen auf das Herz der handelnden Personen. Goethe entscheidet sich für eine „Ausgleichung der Leidenschaften Furcht und Mitleid".[1] Schiller aber bezieht die Reinigung, wie Lessing, auf die Rührung, d. h. auf Furcht und Mitleid und nur auf die Zuschauer. In den Briefen über die ästhetische Erziehung (1795) offenbart er seine Überzeugung[2]: „Darin besteht das wahre Kunstgeheimnis des Meisters, daß er den Stoff durch die Form vertilgt. .... Das Gemüt des Zuschauers und Zuhörers muß völlig frei und unverletzt bleiben, es muß aus dem Zauberkreise des Künstlers rein und vollkommen wie aus der Hand des Schöpfers gehen .... beim frivolsten wie beim ernstesten Stoffe .... Künste des Affektes, dergleichen die Tragödie ist, sind kein Einwurf. Obgleich sie unter der Dienstbarkeit des Pathetischen stehen, wird wohl kein wahrer Kunstkenner leugnen, daß Werke auch selbst aus dieser Klasse um so vollkommener sind, je mehr sie auch im höchsten Sturme des Affektes die Gemütsfreiheit schonen". Diese Gemütsfreiheit, die beim Genuß der schönen Form, ohne Leidenschaft

---

[1] Neuere Ästhetiker übergehe ich, weil sie zum Verständnis von Schillers Auffassung nicht beitragen.

[2] Br. 22.

zu erregen, in uns herrscht, wird schon in den Künstlern hervorgehoben; sie blickt in dem Gedichte „das Ideal und das Leben" durch, und sie wird noch in dem wohldurchdachten Vorwort zur Braut von Messina wiederholt: „Der höchste Genuß ist die Freiheit des Gemüts in dem lebendigen Spiel aller seiner Kräfte". Der Dichter erklärt sich im Verfolg der Abhandlung deutlicher, indem er dem Chor das Verdienst solcher Erhebung des Gemüts zur Freiheit zuschreibt: „Das Gemüt des Zuschauers soll auch in der heftigsten Passion seine Freiheit behalten. .... Daß der Chor die Gewalt der Affekte breche, gereicht ihm zu seiner höchsten Empfehlung. .... Wenn die Schläge, womit die Tragödie unser Herz trifft, ohne Unterbrechung auf einander folgten, so würde das Leiden über die Thätigkeit siegen. Wir würden uns mit dem Stoffe vermengen und nicht mehr über demselben schweben."[1] Aus solchen Vorstellungen heraus entstand das Distichon über „griechische und moderne Tragödie":

„Unsre Tragödie spricht zum Verstand, drum zerreißt sie das Herz so;
Jene setzt in Affekt, darum beruhigt sie so".

Oder das mit der Überschrift: „Entgegengesetzte Wirkung":

„Wir Modernen, wir gehn erschüttert, gerührt aus dem Schauspiel,
Mit erleichterter Brust hüpfte der Grieche heraus".

Der dargelegten Schillerschen Deutung der Katharsis wohnt, wie es scheint, große Wahrheit inne; denn einmal begreift sie unter dem Trauerspiel auch das heutige Schauspiel, dann fügt sie Betrübnis und Gram in den Kreis der Leidenschaften ein, und endlich beschränkt sie sich nicht auf irgend ein Schlußergebnis oder eine Lehre der Tragödie.

Einzelne in der Dramaturgie ausgesprochene, bei Schiller wiederkehrende Bemerkungen sollen hier nicht aufhalten, z. B. über die „transitorische Kunst des Schauspielers", der, weil ihm „die Nachwelt keine Kränze flicht, geizen muß mit der Gegenwart"; oder wenn Schiller die Lehren des Ästhetikers ebenfalls Krücken nennt; oder wenn die gottähnliche instinktive Thätigkeit des Genies von beiden in annähernd gleicher Weise geschildert wird. Nur bei dem Chor sei es gestattet noch etwas zu verweilen. Lessing hatte denselben als überkommenen Bestandteil

[1] Die großartige Auffassung von der Idee des Chors rühmt W. v. Humboldt, Briefw. S. 465.

der Tragödie aufgefaßt, den sich die Alten bona fide gefallen ließen und dazu benutzten, dem Drama größere Einheit zu verleihen, da eine notwendige Folge dieser bei Handlungen der Könige stets anwesenden Menge Volkes die Beschränkung in Ort und Zeit war. An andrer Stelle spricht Lessing sein Bedenken gegen die Wiedereinführung des Chors aus. Schiller fand es deshalb für nötig, diese Erneuerung und Reform durch eine Abhandlung zu rechtfertigen, in welcher er zwar zugiebt, daß die Alten den Chor „in der Natur fanden und brauchten, weil sie ihn fanden", aber zugleich die Umwandlung desselben in ein organisches Glied des Dramas begründet. Damals ein schwärmerischer Verehrer der Antike, geht er bis auf den idealen Charakter der Tragödie zurück, von dem er behauptet, daß er wie durch die metrische Sprache, so durch die Musik und den Chor noch erhöht werden könne, und sagt: „Der Chor reinigt das tragische Gedicht, indem er die Reflexion von der Handlung absondert, und eben durch diese Absonderung sie selbst mit poetischer Kraft ausrüstet; ebenso wie der bildende Künstler die gemeine Notdurft der Kleidung durch eine reiche Draperie in einen Reiz und in eine Schönheit verwandelt". Wer erkennt hier nicht in der Bemerkung über die Kleidung den Leser des Laokoon, aber in der Auffassung des Chors jenen Gedanken aus der Dramaturgie[1]: „Die Griechen ließen sich den Zwang des Chors einen Anlaß sein, die Handlung selbst so zu simplifizieren, alles Übrige so von ihr abzusondern, daß sie nichts als ein Ideal von dieser Handlung wird"? Auch sonst erinnert der ganze Aufsatz gern an das vielbewunderte Werk: „Vergnügen bereitet die Kunst, der Zuschauer will sich in außerordentlichen Lagen fühlen, er will die moralische Weltordnung, die er im Leben vermißt, auf der Schaubühne wiederfinden. Die Wahrscheinlichkeit ist nötig, die man so gern an die Stelle der Wahrheit setzt. Die Franzosen haben zuerst den Geist der Alten ganz mißverstanden. Die Handlungen und Schicksale der Helden und Könige waren schon an sich selbst öffentlich. Der Chor leistet dem Tragiker einen wesentlichen Dienst, weil er ihm alles das unbrauchbar macht, was der Poesie widerstrebt, und ihn auf die einfachsten, ursprünglichsten und naivsten Motive hinauftreibt" u. a. m.

[1] St. 46.

Die Vergleichung der beiden Dichter in ihren dramaturgischen Theorieen hat gezeigt, daß Schiller nicht bloß in unwesentlichen, sondern auch in wesentlichen Beziehungen an den Lehren Lessings festhält, daß sogar die Schrift über die tragische Kunst sich geradezu an die Dramaturgie anschließt. In der Bestimmung des Begriffes, der Macht, des Zweckes der Tragödie, ihres Verhältnisses zum Epos, zur Geschichte, der Bedeutung der Fabel, der Charaktere, Motive, der zu verwerfenden und der nacheifrungswürdigen Tragödiendichter pflichtet er bald ausdrücklich, bald unbewußt bei, oder hat er sich vielmehr des Dramaturgisten Lehren angeeignet. Doch das darf bei alledem nicht außer Acht bleiben, daß Schiller diese Ästhetik mit der Vernunftphilosophie Kants und der Kantianer zu vereinigen bestrebt war; nur ließ er die Kantische Lehre mit der Zeit fallen. Neuere Gesichtspunkte, tragische Schuld, tragischer Konflikt, Versöhnung, tauchen in der Theorie bei ihm noch nicht auf, nur Lessings Regeln bleibt er treu.[1]

VI.

Es ist der Vorzug großer Männer, daß wir uns gern auch da von ihnen leiten lassen, wo wir ihrer gar nicht zu bedürfen glaubten. Das war mit Lessing im vorigen Jahrhundert der Fall. Nach seiner Dramaturgie stellte, wie Nicolai schrieb, jedes wandernde Theater seinen Dramaturgen an, und weder Dalberg in Mannheim, noch Schiller und Goethe in Weimar entzogen sich solcher Beschäftigung. Aus den nicht ästhetischen Gebieten hebe ich nur die religiöse und politische Ansicht heraus.[2] Bei der Religion handelt es sich um Lessings Erziehung des Menschengeschlechts und den dazu gehörigen Nathan einerseits und um die philosophischen Briefe Schillers andrerseits, die aus derselben Epoche wie der Aufsatz über die tragische Kunst stammen. Auch Schiller steht auf dem Boden der Vernunftreligion, bekennt sich aus Religion zu keiner bestehenden Religion. Gleich einer

[1] Daß „Sophokles Schuld, Sühne, Konflikt, Schicksal souverän verwendete, wo es poetisch wertvoll scheint", hat jüngst Riese hervorgehoben (Hochstiftsber. 1886/87 2. S. 158), und man könnte dieselben Worte von Schiller gebrauchen.

[2] Für die Bedeutung eines Verbs beruft sich Schiller einmal auf Lessings Autorität. Briefw. m. W. v. Humboldt S. 192.

der ersten Sätze der Vorinnerung zu den philosophischen Briefen geht davon aus, daß in der jetzigen Epoche „nur Wenige mehr da stellen bleiben wollen, wo der Zufall der Geburt sie hingeworfen", welche Worte Saladin III, 5 an Nathan richtet, um seine religiöse Richtung zu erforschen, und welche schon vorher Lavater gegen Mendelssohn gebraucht hat, um eine Veröffentlichung seines Bekenntnisses zu veranlassen. Der Verfasser leitet daher das Recht, sein Zukunftsproblem vorzutragen. Auf ähnliche Weise hatte Schiller mit dem Citat „Kein Mensch muß müssen" die Abhandlung über das Erhabene eröffnet, denn „dieses Wort sei in einem weiteren Umfange wahr, als man demselben einräumen möchte", und es dahin ausgelegt, daß „der Wille der Geschlechtscharakter des Menschen sei, und die Vernunft nur die ewige Regel desselben". Hier sei sogleich auf zwei andre Entlehnungen aus dem Nathan hingewiesen. Julius ruft in seiner Betrachtung über Gott aus: „Vielleicht, daß nach Ablauf der tausend, tausend Jahre jenes Richters, wo der versprochene weisere Mann auf dem Stuhle sitzt, ich bei Erblickung des wahren Originals der idealischen Welt meine schülerhafte Zeichnung schamrot in Stücken reiße". Ferner als Julius fürchtet, der Zweifel sei in höherem Grade bedenklich als die Wahrheit beglückend, bescheidet er sich mit des Klosterbruders Worten:

„Wenn an das Gute,
Das ich zu thun vermeine, gar zu nah
Was gar zu Schlimmes grenzt, so thu' ich lieber
Das Gute nicht".

Mächtiger ist die Einwirkung der Erziehung des Menschengeschlechts, und zwar der ideelle Teil. Drei Stufen unterscheidet das Werkchen, welches man oft das Testament Lessings genannt hat, in der Entwicklung der Menschheit: die Einheit Gottes, die Unsterblichkeit und die Tugend, von denen die erste der mosaischen, die zweite der christlichen Offenbarung verdankt werde, die dritte aber der Zukunft vorbehalten sei. Für Gottheit, Tugend und Unsterblichkeit ist auch dem Julius die Vernunft die einzige Gewährleistung. Gleichwie Lessing (85) von einer zukünftigen Zeit der Vollendung erwartet, daß man das Gute thun werde, weil es das Gute sei, so behauptet Schiller, „es müsse eine Tugend geben, die auch ohne den Glauben an Unsterblichkeit auslange

.... der Mensch mit der erhabenen Anlage zur Liebe .... bedürfe der Anweisung auf ein andres Leben nicht". Lessingisch ist Schillers Überzeugung, daß der Weg der Erziehung der Menschheit unaufhaltsam, wenngleich langsam vor sich gehe. Wenn Lessing (95) sagt: „Eben die Bahn, auf welcher das Geschlecht zu seiner Vollkommenheit gelangt, muß jeder einzelne Mensch erst durchlaufen haben", so tröstet Raphael den Julius: „Nichts war natürlicher, als daß deine philosophische Laufbahn bei dir im Einzelnen ebenso begann als bei dem Menschengeschlecht im Ganzen". Selbst bei dem Entwurf zu den „Künstlern" schwebte dieselbe Schrift Lessings dem Dichter vor; doch diente sie nur zum Anstoß, so daß ein genaueres Eingehen darauf hier unterbleiben muß.

Was die Politik anlangt, so waren beide Dichter darin gleich, daß sie sich nur dem französischen und brittischen Charakter gegenüber voll als Deutsche fühlten. Der neuen Zeit genügt das freilich nicht. Lessing nannte den Patriotismus einmal eine heroische Schwachheit, und Schiller übertraf ihn noch im Kosmopolitismus. Ließ er sich doch einmal in einem Briefe an Körner[1] zu dem Ausrufe hinreißen: „Es ist ein armseliges, kleinliches Ideal, für eine einzige Nation zu schreiben .... Der philosophische Geist kann bei einer so willkürlichen Form der Menschheit, bei einem Fragment — und was ist die wichtigste Nation anders? — nicht stillestehen". Nichtsdestoweniger feierte Schiller gern den edelsten Trieb, den „Trieb zum Vaterlande", wo die starken Wurzeln der menschlichen Kraft liegen, und wir dürfen ihn unbedenklich zu den wirksamsten Förderern des Patriotismus zählen.[2] Nur trieb er so selten Politik wie Lessing; ihrem Herzen lagen Philosophie und Kunst näher als die staatliche Ordnung der Völker.

Das waren Schillers Beziehungen zu Lessing. Sie reichen hin, die hohe Verehrung zu begründen, welche der Xeniendichter dem kampfesmutigen Achill und Wahrheit schauenden Tiresias, wie er Lessing nannte, durch sein ganzes Leben zollte:

„Vormals im Leben ehrten wir dich wie einen der Götter;
Nun da du tot bist, so herrscht über die Geister dein Geist".

[1] 13. Oktober 1789. [2] Vgl. Gervinus, Gesch. der d. Dichtung 5. 629.

III.

Die Lehrerinnen im Alter.

Von
Dr. Gotthold Kreyenberg.

(Schluß.)

II.

Unterliegt keinem Zweifel, daß die im ersten Teile erörterten Pensionskassen die Ideen der Anreger und Begründer glänzend verwirklicht haben, so wurde doch von vorn herein eine zweite Einrichtung gleichsam als Ergänzung der obigen Altersversorgungsinstitute niemals aus den Augen gelassen. Hierbei gab es aber wo möglich noch größere Schwierigkeiten zu überwinden, weil die Angemessenheit des Vorhabens unter dem Gesichtspunkte friedlichen Zusammenlebens nicht allen einleuchten wollte. Und doch, — selbst auf diese Gefahr hin, — wer möchte verkennen, daß gerade der Stand der Lehrerinnen im Alter gewisser Zufluchtsstätten bedarf, in denen gegen die Zahlung eines mäßigen Entgelts alleinstehende Damen des Lehrberufs ein standesgemäßes Unterkommen und sorgliche Pflege finden! Der Gedanke, derartige Heimathäuser für ältere, pensionierte oder arbeitsmüde Lehrerinnen zu errichten, sogenannte Feierabendhäuser für Lehrerinnen und Erzieherinnen, entsprang ebenfalls notwendig der humanitären Richtung unserer Tage. Er lag in der Luft des Jahrhunderts; das eine Land hat ihn früher, das andere später zur Ausführung gebracht. England besitzt seit verhältnismäßig schon langer Zeit ein Governesses' Benevolent Institution, unter dem Protektorate der Königin Viktoria, wo nicht bloß über 50 Jahre alte, arbeitsunfähige und mittellose Erzieherinnen lebenslängliche und nicht unbedeutende Pensionen erhalten und in jeder Weise durch Ansammlung von Kapitalien für solche Fälle gesorgt wird, — sondern es besteht und bestand bereits zu Anfang der siebenziger Jahre, ja noch viel früher, ein im Norden der Hauptstadt belegenes behagliches Heim für alte Lehrerinnen, die dort Wohnung, Unterhalt, Pflege und sogar Taschengeld empfangen. Die Ausführung der Idee für Deutschland in die Hand genommen

und ein erstes Feierabendhaus mit seltener Energie begründet zu haben, dieses Verdienst kommt ungeschmälert der Berliner Oberlehrerin, bisher an der Königlichen Augusta-Schule thätig, Fräulein Jeanne Mithène, Berlin S. W., Charlottenstraße 14 II, zu. Weil sie, wir dürfen wohl sagen, die „Seele" des Berliner Vereins Deutscher Lehrerinnen und Erzieherinnen, wenigstens seine Vorsitzende seit dem langjährigen Bestehen desselben ist, nahm dieser gern die Errichtung eines solchen Feierabendhauses zunächst für die Provinz Brandenburg bereits 1874 in sein Statut auf, also in dem Jahre der Gründung der weiter oben geschilderten Unterstützungskassen. Daß der Weg bis zum Ziele ein dornenvoller sein würde, hat sich die edle Dame nie verhehlt. Es bedurfte nicht bloß eines unermüdlichen Fleißes, sondern ebenso einer zähen Ausdauer, einer Unerschrockenheit und Umsicht ohnegleichen. Weder Gleichgiltigkeit, noch Unverstand oder gar Böswilligkeit, mit denen sie zu kämpfen hatte, konnten sie von ihrer Bahn auch nur um ein Haar breit abbringen, „weder schlimme noch gute Gerüchte" sie beirren. Aber auch an thatkräftiger, einsichtsvoller Unterstützung hat es ihr von allem Anfange nicht gefehlt. Von vorn herein haben die Allerhöchsten Herrschaften dem schönen Unternehmen ihre Sympathieen nicht versagt, und ein Komitee, aus Persönlichkeiten der verschiedensten Gesellschaftsklassen zusammengesetzt, hat redlich zum Gelingen mitgeholfen. Dies gilt namentlich von dem Vorsitzenden des Komitees, dem nun schon längst verstorbenen Stadtverordnetenvorsteher Dr. Straßmann, welcher die Sache gleich am rechten Ende anfaßte.

Bald entfalteten sich überall ein Eifer und eine Begeisterung, die dem zeitgemäßen Unternehmen höchst förderlich waren. Der Idee, einen großen Bazar auch für diesen Zweck zu veranstalten, wurde von allen Seiten Vorschub geleistet, als Verkaufslokal der prächtige Festsaal des Berliner Rathauses bereitwillig hergegeben. Das Ergebnis dieses Bazars war eine Netto-Einnahme von 38 000 Mk. Durch ganz ansehnliche Gaben edler Menschenfreunde stieg der Baufonds (ein Ehepaar schenkte zur Feier seiner Silberhochzeit 3000 Mk., Rudolph Hertzog 1000 Mk., ein anderer Gönner 17 000 Mk. ꝛc.) schnell auf 83 000 Mk. Und als nun in demselben Jahre 1876 die Berliner

Kaufherren Gebrüder Schultze ein Grundstück in Steglitz bei Berlin schenkten, wie es geeigneter kaum gedacht werden konnte, da war es bald beschlossene Sache, auf dasselbe, anstatt auf ein schon früher von einem Gönner, Kaufmann Ölsner, dem Verein geschenktes, aber in Königs-Wusterhausen belegenes Terrain das Feierabendhaus zu bauen. Und dieser Beschluß wurde ohne vieles Säumen zur Ausführung gebracht.

Die Einweihung des Steglitzer Feierabendhauses für deutsche Lehrerinnen und Erzieherinnen erfolgte am 14. Juni 1879 nachmittags, unter Beteiligung einer zahlreichen, aus weit über 100 Personen bestehenden, auserlesenen Gesellschaft. Man hatte nämlich ursprünglich den Tag der goldenen Hochzeit unseres Kaiserpaares für die Einweihungsfeier ausersehen; aus manchen Gründen ließ sich hierfür schwer der Tag selber wählen; so wurde die Weihe wenige Tage später vollzogen. Aus den Kreisen der Regierung und Lehrerschaft waren viele hervorragende Persönlichkeiten erschienen.

Steglitz, jener frei und anmutig gelegene Vorort Berlins, die Wohnstätte der Gelehrten und kleinen Rentner, in letzter Zeit leider aus Veranlassung eines großen Eisenbahnunglücks viel genannt, ist bedeutend genug, um in wirtschaftlicher und geselliger Beziehung Annehmlichkeiten zu bieten, und doch hat es sich den Charakter einer Landstadt, mit der Zierde hübscher Villen, bewahrt. Das Feierabendhaus liegt allerdings eine bedeutende Strecke vom Bahnhofe entfernt, und in ungünstiger Jahreszeit mag die Straße dahin ziemlich unwegsam sein. Da es sich am äußersten Ende des Ortes befindet, so grenzt sein Gebiet auf der einen Seite zwar an einen schattigen, parkähnlichen Garten, auf der andern Seite aber streift der freie Blick über Wiesen und Felder, Baumgruppen und mäßige Anhöhen. Die Luft ist demnach eine gesunde, manchmal vielleicht zu gesund, weil für ältere Damen von etwas unvermittelter Frische.

Das Gebäude, obschon im einfachen Stile erbaut, macht einen stattlichen und dabei doch wohnlichen Eindruck. An der Pforte des Vorgartens ist ein Briefkasten angebracht, zum Zeichen, daß die Bewohnerinnen regen Verkehr mit vertrauten Seelen draußen in der Welt pflegen können und sollen. Über der Eingangsthür prangt in vergoldeten Buchstaben: „Feierabend-

haus, erbaut 1878". An dem Festtage der Einweihung waren die Worte: „Der wohlverdienten Ruhe sei dieses Haus geweiht" mit grünen Eichenguirlanden umrankt. Auf dem Vorplatze, der ebenfalls passend geschmückt war, hatten sich die Festteilnehmer zunächst versammelt. Der Baumeister Koch überreichte dem Vorsitzenden des Kuratoriums, Dr. Straßmann, den Schlüssel des Hauses und konnte dabei bemerken, daß Gottes Segen recht sichtbar über dem ganzen Bau gewaltet, weil bei demselben nicht der kleinste Unfall sich ereignet habe. Dr. Straßmann schloß die Pforte auf, und die Festversammlung, begrüßt von einem freundlichen Salve auf dem Mosaikpflaster des Eingangflurs, begab sich durch den langen Korridor links in den geräumigen Saal des Hauses, der sinnig verziert war. „Tief ergreifend klangen", beschreibt Elisabeth Förster, „die Töne des Goetheschen „Der du von dem Himmel bist" in künstlerischer Vollendung den Festgenossen entgegen. Und weihevoll war wohl die Stimmung eines jeglichen, als Frl. Jeanne Mithène die Rednerbühne bestieg und in kurzen, aber kräftigen Worten ihrem Danke, daß es ihr vergönnt war, diesen Tag zu erleben, Ausdruck gab. Mit Recht war ihr die Ehre, die eigentliche Festrede an diesem Tage zu halten, zu teil geworden; denn nicht nur, daß ihr die Priorität des Gedankens der Stiftung gebührt, mit so unermüdlicher Energie, solcher Aufopferung, so unglaublichem Fleiße hat keiner daran gearbeitet, wie sie".

Ihre Bemühungen um die schöne Sache wurden denn auch von dem nachfolgenden Redner, Dr. Straßmann, gebührend hervorgehoben. Er habe, sagte er, weil er die Sache von vorn herein als eine gute erkannt, dem Lehrerinnenverein gern hilfreiche Hand geleistet. Die Altersversorgung von gebildeten, aber unbemittelten Personen sei heutzutage geradezu eine Notwendigkeit. Mit dem ergreifenden Gesange: „Lobe den Herrn, meine Seele" fand die bedeutungsvolle Feier ihren Abschluß.

Schreiber dieser Zeilen besuchte das Steglitzer Feierabendhaus von Berlin aus im Mai des Jahres 1887, und zwar unter freundlicher Führung von Frl. Mithène selbst und des um die Lehrerinnensache hochverdienten Dr. Aschersons, die diesem Zweck einen Nachmittag geopfert hatten. Der Besuch hinterließ bei ihm die angenehmsten Eindrücke. So, und nicht anders,

in abgeschiedener Stille, und doch in erreichbarer Entfernung vom Centrum des Verkehrs, hatte er sich das Feierabendhaus, seine Lage, seine lokale Einrichtung gedacht. Das zweistöckige, nunmehr von einem wohlgepflegten Garten umgebene Haus, der Spazierwege und einen weiten Raum zum Aufenthalt in der frischen Luft bietet, ist zur Aufnahme von 32—33 Damen eingerichtet. Jede derselben enthält zwei mit Heizvorrichtung ausgestattete freundliche, wenn auch nicht allzu große Zimmer. Jedoch ist der Umstand, daß es eben zwei Zimmer sind, nicht hoch genug anzuschlagen. Ich habe eine Anzahl dieser sehr behaglich eingerichteten Zimmer in Augenschein nehmen dürfen. Der Ofen des Schlafzimmers ist mit Kocheinrichtung versehen; denn die Mahlzeiten brauchen nicht gemeinschaftlich eingenommen zu werden. Die Gemeinsamkeit fördert aber wieder der schon erwähnte schöne Versammlungssaal, an welchen ein Balkon oder eine Veranda stößt, die einen hübschen Blick über die nähere und weitere Umgebung des Hauses gewährt. Die Ausstattung des Saales ist insofern nicht durchaus stilgerecht, als die Möbel einen etwas zusammengewürfelten Eindruck machen. Sie sind fast ausschließlich Geschenke. Jedoch finden sich sehr wertvolle, ja, künstlerisch gefertigte Stücke darunter. Musikflügel besitzt das Haus sogar zwei. Küchen-, Boden- und Kellerräume sind recht praktisch eingerichtet und verwandt. Jede Dame hat einen Lattenverschlag für ihr Brennmaterial; eine tüchtige Quantität Preßkohlen liefert das Haus unentgeltlich. Ein Badezimmer fehlt nicht. Manche Verbesserung ist bereits im Laufe der Zeit, und wird noch getroffen. Die Stiftsdamen, mit denen ich sprach, fühlten sich sämtlich wohl in dem Hause; die Oberin, Frl. Emilie Franz, ist thätig und liebenswürdig. Leider waren einige der alten Damen so augenleidend, daß dieses Gebrechen eine andauernde Beschäftigung in der That beeinträchtigen muß. Da sind denn die kleinen Sorgen der Häuslichkeit ganz wirksame Ableiter, und die eine Dame unterstützt bereitwilligst die andere. Zudem vermag zum Vorlesen und Selbstlesen eine von Verlegern und sonst geschenkte, ganz stattliche Bibliothek den Damen reichliche geistige Nahrung zu bieten.

Um übrigens den Stiftsdamen die Hauptmühen der Hausbedürfnisse abzunehmen, um die Reinigung des Hauses und die

Bearbeitung des Gartens zu besorgen, sind ein Hauswart und seine Frau bestellt. Letztere übernimmt auch die Beköstigung derjenigen Damen, welche gemeinsame Mahlzeiten der Zubereitung von Speisen im eigenen Raume vorziehen. Dies betrifft zunächst den Mittagstisch. Derselbe, welcher sehr gelobt wurde, kostet nur 40 Pfennige den Tag. Wünschen die Damen das Essen auf ihrem Zimmer serviert, so kostet es 5 Pfennige mehr. Indes haben viele Damen, welche im Lehrerinnenheim ihre Tage beschließen möchten, noch nicht einmal über solche Mittel zu verfügen. Deshalb ist für diejenigen Fälle nicht minder Vorsorge zu treffen, in denen Lehrerinnen die vom Steglitzer Feierabendhause gestellten Vorbedingungen, welche in der That keine unbilligen sind, nicht erfüllen können. Diese Vorbedingungen bestehen in der Entrichtung eines Eintrittsgeldes von 400 Mark und dem Nachweis von Subsistenzmitteln im Betrage von mindestens 300—400 Mark das Jahr. Leider kann als Freistelle bis jetzt nur, und eigentlich auch noch nicht recht, die Lange-Stiftung bezeichnet werden, ein dem Hause jährlich dadurch geleisteter Zuschuß, daß Verehrer und Verehrerinnen des zu Berlin verstorbenen Professors Lange ein Kapital gesammelt haben, dessen Zinsen den Schülerinnen dieses beliebten Schulmanns, so lange deren vorhanden sind, ausschließlich zu gute kommen. Demzufolge trägt eine Wohnung im Stift den Namen „Lange-Wohnung". Die Einzahlung für diese wird nun von der Lange-Stiftung geleistet; jedoch muß die Bewohnerin im übrigen für ihren Unterhalt sorgen, da das Kuratorium des Feierabendhauses wohl Unterstützungen, aber noch nicht freie Station gewähren kann.

Aus diesem Grunde liegen die Verhältnisse des zweiten Feierabendhauses, desjenigen zu Gandersheim, bereits weit günstiger. So segensreich Steglitz wirkt und gewirkt hat, darin stimmen auch die begeistertsten Lobrednerinnen dessen, was schon erreicht ist, mit anderen Menschenfreunden überein: das Ideal bleibt immer, einer möglichst großen Anzahl Lehrerinnen unentgeltlich dauerndes Unterkommen gewähren zu können. Und wenn die Gaben der Liebe, die bislang so reichlich geflossen sind, auch in Zukunft nicht versiegen, dann wird auch noch dieses Ziel zu erreichen möglich sein.

Das Feierabendhaus zu Gandersheim ist demnach um einen Schritt vorwärts gegangen, indem es zum Prinzip erhebt, daß die Stiftsdamen außer der Wohnung auch volle Pension erhalten. Natürlich ist ebenfalls Gandersheim kein eigentliches Wohlthätigkeitsinstitut, ebenso wenig wie Steglitz. Aber die gewährten Vorteile sind in Gandersheim offenbar größer. Und dennoch sind dort noch nicht alle Stellen besetzt!

Dieses „neue Blatt im Kranze der gemeinnützigen Einrichtungen unsrer Zeit zum Wohle der deutschen Lehrerinnen und Erzieherinnen" erwuchs an den kräftigen Eichenbäumen des Westfalenlandes. Wie schon weiter oben angedeutet wurde, war von westfälischen Lehrerinnen ein kleines Kapital behufs Errichtung eines Feierabendhauses für arbeitsunfähige oder zeitweilig erkrankte Lehrerinnen angesammelt worden. Auch hier war die goldene Hochzeit des Kaiserpaares ein Markstein. Aus Veranlassung dieses frohen Ereignisses erließen nun einige dieser Lehrerinnen und andere Freunde der Sache, zu denen auch Verfasser dieses gehörte, einen Aufruf, um die Beiträge zu vermehren. Die ganze Angelegenheit fand offene Ohren und Hände, und so wurde zu weiterer Thätigkeit in der Sache ein Lehrerinnen-Verein begründet, dessen Mitgliederzahl sich sehr bald auf mehrere hundert belief. Durch Allerhöchsten Erlaß vom 23. Dezember 1882, unterzeichnet von den Kaiserlichen und Königlichen Majestäten Wilhelm und Augusta, wurde genehmigt, erstens, daß der Verein den Namen „Wilhelm-Augusta-Lehrerinnen-Verein", zweitens, daß ein von letzterem zu Gandersheim, im Herzogtum Braunschweig, einzurichtendes Feierabendhaus die Bezeichnung „Wilhelm-Augusta-Stift" führe. Ein sich diesem anschließender zweiter Allerhöchster Erlaß desselben Datums verlieh dem Wilhelm-Augusta-Lehrerinnen-Verein die Rechte einer juristischen Person. Das Statut des Vereins datiert vom 6. April 1881, die notarielle Urkunde desselben vom 17. November des nämlichen Jahres. Der Sitz und Gerichtsstand des Vereins befindet sich zu Bochum in Westfalen.

Wir wiesen bereits auf einen Fortschritt des neuen Feierabendhauses im Vergleich zum ersten hin. Aber das zu erstrebende Ziel wurde in noch anderer Beziehung weiter gesteckt.

Nicht nur sollte nämlich für die emeritierten Lehrerinnen eine Stätte zu dauerndem Aufenthalte geschaffen, sondern auch den kranken, ja, sogar den zunächst nur erholungsbedürftigen Lehrerinnen und Erzieherinnen ein vorübergehender Aufenthalt zur Stärkung im Berufe geboten werden. Daher ging von vorn herein neben dem Plan, ein Feierabendhaus zu errichten, die Absicht dahin, dieses zu gründende Heim als Erholungshaus, ja, als Haus für Rekonvaleszenten benutzen zu lassen! Endlich stellte und stellt sich der Verein die Aufgabe, für den Aufenthalt der Lehrerinnen auch an anderen Bade- und Kurorten, als in Gandersheim selber, vorteilhafte Bedingungen zu erlangen. Erfolgreich sind seine Bemühungen bereits in Godesberg am Rhein, in Driburg in Westfalen ꝛc. gewesen.

Der Eingang von § 3 des bezüglichen Vereinsstatuts besagt, daß der Verein auf dem Boden positiv evangelischen Christentums steht und daß der konfessionelle Charakter des Vereins niemals geändert werden darf. Zweifelsohne ist auf Grund dieser Bestimmung dem Vereine und Stifte manche Quelle ergiebig zugeflossen, die sich sonst dürr verschlossen haben würde. Trotz dieser Erwägung erregte der erwähnte Passus bei einigen Vorstandsmitgliedern Bedenken, aber, wie nachträglich bemerkt werden muß, ganz unbegründete. In der That hat sich hier gezeigt, wie es überall der Fall sein sollte, daß die christliche Liebe und Milde am trefflichsten an ihren Früchten erkannt wird. Und auch nicht der Schatten von Intoleranz haftet dem im Stifte und Vorstande herrschenden Geiste an. Denn, was schon die Mitgliedschaft und Aufnahmefähigkeit anbetrifft, so schränkt der Verein dieselben nicht weiter konfessionell ein. Für die ordentlichen Mitglieder ist nur der Beruf erforderlich. Mitglieder können alle deutschen Lehrerinnen werden, welche mit staatlicher Zulassung an öffentlichen Schulen, — höheren Mädchen-, Volks- und Kleinkinderschulen, — oder an Privattöchterschulen unterrichten, oder als Erzieherinnen wirken, oder die Berechtigung dazu erworben haben, — unter der Bedingung, daß sie sich verpflichten, jährlich im Januar 3 Mark und außerdem einen einmaligen Aufnahmebetrag von 5 Mark an die Vereinskasse zu zahlen. Außerordentliche Mitglieder, solche Personen, welche aus Interesse für die Sache beitreten, ohne Lehrerinnen zu sein,

zahlen einen Jahresbeitrag von mindestens 3 Mark oder einen einmaligen von 60 Mark. Der Verein kann aber auch durch seine Generalversammlung oder durch seinen Vorstand die Ehrenmitgliedschaft verleihen. Geleitet wird er und vertreten in allen Angelegenheiten, einschließlich derjenigen, die nach dem Gesetz eine Spezialvollmacht erfordern, geeigneten Falls mit Substitutionsbefugnis vor Behörden und Privatpersonen, durch einen aus 25 Personen bestehenden Vorstand. Von den Vorstandsmitgliedern müssen wenigstens 3 in oder bei Gandersheim, 2 in oder bei Bochum wohnen. Die Preßorgane des Vereins sind das Duisburger Sonntagsblatt, der Westfälische Hausfreund und die Teubnersche Zeitschrift für weibliche Bildung.

Das Feierabendhaus selbst kommt natürlich nur solchen Lehrerinnen zu gute, welche Mitglieder des Wilhelm-Augusta-Vereins sind. Zur dauernden Aufnahme sind, ähnlich wie in Steglitz, erforderlich: ein Alter von 55 Jahren oder, bei nachgewiesener Dienstunfähigkeit, ein Alter von mindestens 40 Jahren; zweitens: der Nachweis berufsmäßig ausgeübter Lehrthätigkeit von mindestens 15jähriger Dauer (Steglitz verlangt nur 5 Jahre); drittens: eine einmalige Einzahlung von 300 Mark vor Eintritt in das Haus; endlich viertens: die jährliche Zahlung einer Pension bis zu 300 Mark. Die Erfordernisse unter 3 und 4 können aber fortfallen, wenn durch besondere Zuwendungen Freistellen geschaffen werden oder wenn, bei ausreichenden Fonds des Feierabendhauses, der Vorstand in Fällen besonderer Würdigkeit davon Abstand nimmt. Daß der Vorstand über die Bewerberinnen vorher unterrichtet sein muß, ist selbstverständlich. Keine Aufnahme können solche Damen finden, die an einer ansteckenden Krankheit, an Epilepsie oder an Geistesstörung leiden. Bei übrigens gleichen Verhältnissen erhalten diejenigen Lehrerinnen den Vorzug, welche die längste Zeit Mitglieder des Vereins gewesen sind.

Warum gerade Gandersheim als Ort für dieses Feierabendhaus gewählt wurde? Das ist unschwer zu erklären. Es sollte, neben Berlin, ein Ort mehr im Herzen Deutschlands gewählt werden, und so wurde dieses am Fuße des Harzes belegene Kreisstädtchen an der Gande, von der es den Namen hat, ausersehen. Seine Lage ist gesund, in einem nicht zu engen, von

Buchen- und Tannenwaldungen umgebenen Thalkeſſel. Aber wer kennt den Ort nicht? Iſt er doch an einer Hauptverkehrslinie belegen, die nächſte Station der Eiſenbahn, welche von Kreienſen nach Berlin führt. Das Städtchen mit ſeinen Häuſern gleicht, um einen etwas draſtiſchen Vergleich zu gebrauchen, einer Schüſſel mit Krebſen, die mit grünem Salat garniert ſind. Aber allen Ernſtes: es giebt kaum eine zweite Stadt, welche ſo dicht an der Verkehrsader liegt und doch ſich den friedlichen, idylliſchen Charakter ſo bewahrt hat, wie Gandersheim. Und deshalb war es für ein Feierabendhaus der geeignete Platz. Jedoch noch aus einem zweiten Grunde. Wer hätte nicht von der ehrwürdigen Abtei Gandersheim gehört, oder wenigſtens von der gottbegnadeten Äbtiſſin und Dichterin Roswitha? Schon dieſe hatte in einem Stift mit vielen Genoſſinnen zugebracht. So war von alters her hier eine „Fräuleinruh'", ein geweihtes Heim, deſſen Kanoniſſinnen eine lange Ahnentafel aufweiſen mußten, die ſich dann aber auch mit einem goldenen Kreuze ſchmücken durften. Nun, ihr Kreuz haben die modernen Stiftsdamen ſchon vorher, mitten im Leben, durch ihr Wirken getragen, und der Adel des Geiſtes fehlt ihnen wahrlich nicht. So braucht man kein großer Prophet zu ſein, um ein ähnliches Gedeihen wie dem altberühmten Stifte, wenn auch minder glänzend, dem neuen Stifte vorherzuſagen, da als guter Genius ſich der Geiſt der liebenswürdigen Nonne und Poetin auf die Heimſtätte der alten Gelehrtinnen unſerer Tage mit Freude und Frieden herniederſenken und dieſelbe mit dem Zauberſchein der Poeſie verklären wird! Ja, wäre es noch zur Zeit der Ottonen, deren erſten ſie bekanntlich beſang, dem Stifte würde es nicht an den reichſten Geldmitteln fehlen! Viele Schlöſſer und Dörfer waren ehemals der reichsfürſtlichen Abtei lehnspflichtig. Es hätte dann nicht der vielen Einzelgaben bedurft, um ein wie immer ſtattliches Haus mit Saal, Veranda ꝛc. zu bauen.

Jedoch dann hätte ſich auch die Thatkraft der Lehrerinnen und die Menſchenfreundlichkeit edler Herzen nicht in einem ſo hellen Lichte zeigen können, wie geſchehen iſt! Dank den Beiträgen der Vereinsmitglieder, Dank den außerordentlichen Spenden und Dank auch hier für Gandersheim dem erfreulichen Ergebniſſe einer Verloſung in größerem Umfange, Dank endlich

dem für die Sache stets neu angefeuerten Interesse war bald die im Statut geforderte Summe von 30000 Mark zusammen, und es konnte, da man über die Wahl des Ortes und des Grundstückes von vorn herein nicht im Zweifel war, mit dem Bau selbst begonnen werden.

Dies geschah am 27. März 1882, und das Werk wurde so gefördert, daß das Gebäude bereits im Juni des folgenden Jahres der Benutzung übergeben werden konnte. Gebaut von dem herzoglichen Baumeister Adalbert Siburg, macht es in der waldreichen Umgebung einen ebenso würdigen wie wohlthuenden Eindruck. Es ragt empor auf einem künstlich hergestellten Plateau inmitten des aus der Sohle des Gandethals allmählich bis zum Saume des Osterberg-Buchenwaldes ansteigenden Ackergeländes, dessen Erträge ehedem einem Schulmann, dem Kantor an der Stiftskirche und Collega tertius an der Stiftsschule, zu gute kamen, woher der hinter dem Stift sich erhebende Berg mit den herrlichen Spaziergängen für die Stiftlerinnen noch bis auf den heutigen Tag der Kantorberg heißt. Der Bau selbst hat 25 Meter Länge und ca. 12 Meter Tiefe, jedoch ist dabei die geräumige, über 8 Meter lange und über 3 Meter breite Veranda noch nicht mitgerechnet. Diese kann, da sie zweistöckig ist, als eine luftige Erweiterung des ganzen Hauses angesehen werden; jedenfalls ist sie mit dem wohlgefällig an- und ineinander gefügten Holzwerk eine Zierde des Baues, der auf weißem Kalksteinsockel ruht und ein Rohbau aus verschieden getonten Backsteinen ist. In der Mittelpartie prangt, aufrecht stehend, ein vergoldetes Kreuz; über den drei innersten Fenstern glänzt in Goldbuchstaben die Inschrift „Wilhelm-Augusta-Stift". Ebenso tragen die Lukarnen vergoldete Knöpfe; endlich sind zur weiteren Belebung der Wandflächen und stärkeren Hervorhebung der Fenster- und Thürbogen glasierte Steine in abwechslungsreicher Zusammenstellung eingefügt.

Im Innern des Hauses befinden sich, außer einem in der zweiten Etage belegenen Saale, 22 heizbare Zimmer zur Aufnahme für die Stiftsdamen, und zwar 12 in dem unteren und 10 in dem oberen Stockwerk. Die Bewohnerinnen haben demnach nicht, wie in Steglitz, zwei Räume zur Verfügung. Da indes dieses Vereinshaus mehr den Charakter einer gemeinsamen

Häuslichkeit, als den einer bloßen Versorgungsanstalt mit Privateinrichtung annehmen wollte, so mag die Beschränkung auf ein Zimmer im allgemeinen weniger fühlbar sein. Im Souterrain sind die Küche (mit Fahrstuhlvorrichtung zum Transport der Speisen in den Saal, Sprachrohr ꝛc.), Waschküche, Plättstube, Keller ꝛc.; ein Badezimmer ist nicht vorhanden. Im Dachgeschoß liegen außer dem Trockenboden noch 10 zimmerartige Kammern zur Aufnahme der sich nur vorübergehend im Stifte aufhaltenden Lehrerinnen. In der ersten und zweiten Etage führen Korridore zu den einzelnen Zimmern, zum Saal und zur Veranda.

Namentlich aus den vorderen Fenstern ist die Aussicht eine herrliche. Sollte einmal, im Laufe der Jahre, ein Erweiterungsbau für notwendig erachtet werden, so wäre in erster Linie darauf Bedacht zu nehmen, Luft und Licht den Stiftlerinnen nicht zu verbauen.

Die Weihe des Hauses fand am Dienstag nach Pfingsten 1883 statt. Gegen 12 Uhr mittags versammelten sich die Festgenossen in den Pavillons des Hôtel Schüßler in der Nähe des Herzog-Ludolf-Bades. Dieses ist ein neueres, sehr heilkräftiges Bad, dessen vielbenutzte Einrichtungen den Stiftsdamen unter vorteilhaften Bedingungen zu Gebote stehen. Kurze Zeit darauf bewegte sich der wohlgeordnete Zug nach dem etwa 600 Schritt entfernten Stiftshause. Baumeister Siburg schritt voran, einen vergoldeten Schlüssel auf einem roten Sammetkissen tragend. Damen, 15 an den Zahl, folgten. Den Schluß bildeten ungefähr 50 Herren, Geistliche, Lehrer, Mitglieder der städtischen Behörden, Werkmeister ꝛc. Auf dem Plateau vor dem Hause selbst erwartete eine noch zahlreichere Versammlung den Festzug. Mit einer Ansprache, welche auf Geschichte und Entwickelung des Hauses Bezug nahm, überreichte der Baumeister den Schlüssel dem Kassierer des Vereins, Kaufmann Gottfried Bansi aus Bielefeld, welcher auch das Amt des Baudeputierten mit der ihm eigenen Aufopferung verwaltet hatte. Bansi reichte den Schlüssel mit einigen Worten dem verdienstvollen Vorsitzenden der „Wilhelm-Augusta-Stiftung", Superintendenten König aus Witten, welcher das Haus erschloß im Namen des Herrn, der hier bereitet habe: eine Stätte der Ruhe für die Müden, eine Stätte der Erquickung für die Matten, — und dann die

Verſammlung einlud, ihm zu folgen. Nun ging es die bequemen Treppen hinauf in das zum gemeinſchaftlichen Aufenthalte beſtimmte Hauptzimmer, den Saal. Überall prangte reicher Schmuck von Blumen und Grün. Mit dem gemeinſchaftlichen Geſange: „Bis hierher hat mich Gott gebracht“ wurde die Feier im Hauſe eröffnet. Sodann hielt Superintendent König die Feſtrede. Auch er wies zunächſt auf den kleinen Anfang des Unternehmens hin, daß Treue und Geduld deutſcher Lehrerinnen den Grundſtock des Kapitals zuſammengebracht habe. Redner verbreitete ſich ſodann über die Beſtimmung des Hauſes. Man wolle in demſelben keine der Vergangenheit angehörigen Gedanken verwirklichen, alte Dinge und Einrichtungen hervorſuchen, Kloſterzellen gründen. Hier vollziehe ſich ein Stück Kulturarbeit, indem man einem in anderen Ländern, z. B. in England, ſchon längſt berückſichtigten und auch hier in Deutſchland ſchmerzlich empfundenen Bedürfniſſe abzuhelfen ſuche und Lehrerinnen und Erzieherinnen, die dem Dienſte von Familien und Gemeinden ihre Kräfte widmen und, wenn dieſe verbraucht, nicht zu Eltern, Geſchwiſtern und anderen Verwandten, auch nicht zu denen, welchen ſie ihre Geſundheit geopfert, ihre Zuflucht nehmen können und mögen, die Ausſicht auf einen ruhigen Lebensabend, auf eine bleibende Stätte, auf ein Heim biete; ſo auch Familien- und Gemeindevorſtänden Gelegenheit verſchaffe, ſich den Pflegerinnen der Jugend in beſonderer Weiſe dankbar zu bezeigen. Er ſchloß mit dem Dank gegen die Behörden des Landes und der Stadt, vor allen gegen die kaiſerlichen Majeſtäten und den Herzog, und mit dem Wunſche, daß dieſes Haus leuchten möge in alle deutſchen Lande und immer mehr das ganze Werk gefördert werden, den Lehrerinnen zum Segen! Paſtor primarius, jetzt Generalſuperintendent Schröter in Gandersheim, vollzog darauf den Weiheakt. Unter Benutzung der Bibelſtelle Lukas 24, 29 (Herr, bleibe bei uns, denn es will Abend werden) erbat er Gottes Segen für das Haus. Den Schluß des Feſtaktes bildete ein vom Verfaſſer dieſes Berichtes herrührendes gedrucktes Lied: „Zur Weihe“. Es lautete, und möge deshalb hier eine Stelle finden, weil die darin enthaltenen Wünſche noch fort und fort nicht unangebracht erſcheinen:

Mel.: Allein Gott in der Höh' sei Ehr'.

Das Haus, von Gottes Huld erbaut,
Laßt feierlich uns weihen,
Und Dank erschalle, froh und laut,
Am schönen Tag des Maien!
Auf Gottes Beistand hofften wir,
Er schuf uns dieses Hauses Zier:
Dem Herrn allein die Ehre!

Dies Heim, es sei des Friedens Statt, —
Euch herzlich zu empfangen,
Die Ihr, von langer Arbeit matt,
Nach Ruhe tragt Verlangen.
Der Lehrerin Beruf ist groß,
Und doch, wie hart ist oft ihr Los:
Gott hat dies Heim gegründet!

So wohne reine Freude drin,
Denn rein war Euer Streben!
Ein trautes Heim schafft heitern Sinn,
Verjüngt, verschönt das Leben!
Ihr seht nach überstand'nen Müh'n
Ein stilles Glück nun vor Euch blüh'n,
Das dankt Ihr Gottes Liebe!

Der Liebe war dies Haus geweiht,
Daß sie es schmückt mit Rosen,
Die dusten auch zur Winterszeit,
Wenn draußen Stürme tosen.
Die Liebe war das Fundament,
Sie führte dies zu gutem End',
Sie wird auch weiter helfen!

Und in der That ist in diesem Sinne gebaut und immer weiter geschaffen worden! Der Segen und reiche Frucht sind schon jetzt nicht ausgeblieben. Das Ideal bei Errichtung des Stiftes war der Frieden einer familienartigen Häuslichkeit, und dieses Ideal ist, da sich die Gemeinschaft zwischen der Oberin, Fräulein Emilie Hindorf, und den Stiftsdamen und die Gemeinschaft zwischen den letzteren unter einander „im Geiste christlicher Liebe erhalten hat, nahezu gewiß erreicht". Diese angeführte Stelle ist dem Berichte der vorletzten Generalversammlung des Wilhelm-Augusta-Lehrerinnen-Vereins entnommen, der auch die Zahl der Bewohnerinnen auf 16 Damen angiebt. Die Zahl der Passantinnen ist von Jahr zu Jahr gewachsen; im Laufe

des vorigen haben sich 32 Vereinsmitglieder auf eine längere oder kürzere Zeit dort aufgehalten, eine sogar während der Weihnachtsferien. Aber 16 Damen sind noch nicht 20, und sollte der Zeitpunkt wirklich schon so nahe gerückt sein, daß die Beschaffung anderer Räume unabweisbares Bedürfnis wäre? Vor allen Dingen, woher die Mittel nehmen, um solchen neuen Plänen die Ausführung und Lebensfähigkeit zu sichern? Die Zahl der ordentlichen Vereinsmitglieder beträgt 316 und diejenige der außerordentlichen 101; „aber", sagt der Jahresbericht ganz zutreffend, „die Zahl und Kräfte derselben erscheinen kaum imstande, schon die jetzt bestehenden Einrichtungen zu unterhalten". Liegt nun nicht eine Art Widerspruch mit diesen Worten in dem Beschlusse, den dieselbe Generalversammlung gefaßt hat, ein Nebengebäude auszuführen? Viel richtiger wäre doch, die noch fehlenden Stellen zu besetzen und zunächst dadurch der Anstalt größere Einnahmen zu verschaffen. Auch möchte vielleicht in Erwägung zu ziehen sein, ob das schwierige Amt der Oberin, welche Repräsentantin, Verwalterin des Hauses, Oberaufseherin der Zimmer und Dame der Küche zugleich ist, nicht dadurch entlastet werden könnte, daß, wie in Steglitz, ein Hauswart mit Frau einen Teil der Geschäfte zu besorgen hätte. Oder die Frage könnte in der Weise gelöst werden, daß eine oder zwei barmherzige Schwestern als Stützen der Oberin Aufnahme fänden, die dann auch zur besonderen Bedienung kranker Lehrerinnen verwandt werden könnten. Denn da das zu Recht bestehende Statut ohne Zweifel dahin zu verstehen ist, daß auch kranken Lehrerinnen im Stift eine Zuflucht geboten wird, so ist die logische Folge, daß ausreichend für ihre Wartung und Pflege gesorgt werden muß. Gerade darin, daß der betreffende Passus einige Krankheitszustände als Hindernis zur Aufnahme bezeichnet, scheint zu liegen, daß anderweitig kranke Lehrerinnen nicht zurückgewiesen werden sollen.

Wir halten es daher nicht für unerläßlich, schon wieder zur Maurerkelle zu greifen, sondern meinen, daß durch die volle Ausnutzung der vorhandenen Räume, allerdings unter weiser Schonung der im Hause wirkenden Kräfte, auch am Ende aller Enden das finanzielle Ergebnis ein befriedigendes sein würde. Zur Erweiterung des Gandersheimer, ja, zur Gründung viel-

leicht eines ganz neuen Feierabendhauses in der Rheingegend, an der Ruhr, Lenne oder Lahn zu schreiten, ist noch immer Zeit.

Der erwähnte Jahresbericht des Wilh.-Aug.-Lehrerinnen-Vereins spricht auch von dem neuen, in diesen Blättern vielleicht an anderer Stelle zu erörternden Unternehmen, ein Erholungshaus für weibliche Personen zu Völlinghausen in Westfalen zu gründen. Der Vorstand jenes Vereins äußert sich dahin, daß die Mitglieder „vielleicht mit Interesse davon Kenntnis genommen haben, ohne der Ansicht zu sein, daß nach der geplanten Anlage und bei der vereinsamten Lage ein Anschluß unseres Vereins zu wünschen wäre". Aber noch ein anderes kommt hinzu. Das Völlinghauser Erholungshaus, dem wir aufrichtigst ein baldiges Erblühen wünschen, soll, ganz abgesehen davon, daß es nicht in den Rahmen dieser Besprechung gehört, weil es kein Haus für bejahrte Damen sein will, zwar in erster Linie Lehrerinnen zu gute kommen und segelt unter dieser Flagge; aber erst die Entwickelung und Praxis werden recht erweisen können, ob das geplante Haus auch wirklich in der beabsichtigten und gewünschten Art den Lehrerinnen sich nutzbar machen wird oder ob nicht anderen Kreisen der Löwenanteil zufällt. Übrigens schreiten, wie wir bei dieser Gelegenheit gern berichten, die Sammlungen dafür rüstig vorwärts. Es sind c. 9000 Mark an Beiträgen und c. 3000 Mark an Geschenken eingegangen, eine Summe, die freilich zum Bau des großen Hauses bei weitem noch nicht genügt.

Außer Westfalen, das sich für die Veteraninnen der Geistesarbeit thatsächlich am meisten und erfolgreichsten rührte, nachdem Berlin-Steglitz gezeigt hatte, wie in der Verquickung der Selbsthilfe und der Mildthätigkeit, der realen und idealen Ziele der Keim gesunder Schöpfungen liege, — ist die Provinz Schlesien nächst Brandenburg für die Altersversorgung der Lehrerinnen nach der Seite der Unterstützungskassen und der Feierabend- bez. Erholungshäuser hervorragend thätig. Wir erwähnen das segensreich wirkende Schlesische Lehrerinnenstift zu Kleinburg bei Breslau.

Die Gründung auch dieses gemeinnützigen Instituts geschah, wie diejenige Gandersheims, Ende der siebziger Jahre. Angeregt durch das Wirken von Jeanne Mithène, entstand gewiß schon

früher der Wunsch auch bei schlesischen Schulvorsteherinnen und Lehrerinnen, ein Asyl für wegmüde Erzieherinnen ebenfalls für Schlesien zu besitzen. Die uns vorliegenden Statuten des Schlesischen Lehrerinnenstiftes datieren vom 20. August 1879, und am 2. November desselben Jahres verlieh der Kaiser dem besagten Stifte die Rechte einer juristischen Person. Dieses bezeichnet sich zwar rundweg als „Wohlthätigkeitsanstalt"; jedoch wird das Vermögen der Anstalt, welches durch Bazare, Vorträge und Sammlungen zusammengebracht wurde, ebenso durch die Beiträge der dieser Stiftung angehörenden Lehrerinnen, also einer Lehrerinnen-Vereinigung, vermehrt. Das Stift gewährt arbeitsunfähigen Lehrerinnen, welche in Schlesien geboren oder zur Zeit ihres Beitritts als Lehrerinnen in Schlesien thätig waren, ohne Unterschied des religiösen Bekenntnisses, freie Wohnung nebst Beheizung und Bedienung. Aufgenommen in die Stiftung werden nur solche Lehrerinnen, welche vom Staate das Recht erhalten haben, wissenschaftlichen Unterricht zu erteilen, falls sie jährlich sechs Mark zur Stiftungskasse zahlen. Die später unter diesen Lehrerinnen in das Stift Aufzunehmende muß unverheiratet oder verwitwet und mindestens 50 Jahre alt oder arbeitsunfähig sein, den ausreichenden Lebensunterhalt durch Unterrichtsthätigkeit zu erwerben, was durch amtliche Zeugnisse nachzuweisen ist. Sie muß sittlich unbescholten und darf nicht geisteskrank oder mit ekelhaften oder ansteckenden Krankheiten behaftet sein. In Ausnahmefällen kann der Vorstand die Mitnahme einer Begleiterin gestatten.

In nächster Zeit sollen die Statuten in einigen Punkten eine Abänderung erfahren, so daß zur Aufnahme der Nachweis der nötigen Existenzmittel erforderlich ist.

Der Ort Kleinburg liegt etwa eine halbe Stunde von Breslau entfernt, jedoch mit der Stadt durch die Pferdebahn verbunden. Bewohnt wird er größtenteils von einer wohlhabenden Bevölkerung, die dort ihre von schönen Gärten umgebenen Villen hat. Inmitten dieser Landhäuser liegt, demnach sicherlich in gesundester Umgebung, das Lehrerinnenstift, ein anmutiger Bau, ebenfalls im Besitze und Genusse eines Gartens. Die Wohnräume sind freundlich, und bequem eingerichtet. Jede Stiftsdame erhält ein zweifenstriges und ein einfenstriges Zimmer.

Platz ist für 18 Lehrerinnen. Da die sämtlichen Räume besetzt sind, so können die wiederholten Gesuche um Aufnahme leider nicht mehr berücksichtigt werden; nur, falls eine Stelle frei wird. Deshalb ist bereits auf einen Erweiterungsbau Bedacht genommen, und es sind schon c. 14000 Mark gesammelt, welche Summe auf dem nicht mehr ungewöhnlichen Wege vermehrt werden soll. Ein weiterer Fortschritt ist, daß die Damen außer den im Statut genannten Vergünstigungen gegenwärtig auch freie Behandlung durch den Arzt erhalten. Ferner ist in Aussicht genommen, einen Fonds zur Unterstützung solcher Mitbewohnerinnen des Stiftes zu gründen, deren Einkünfte unzureichend sind. Falls sich dafür außerordentliche Wohlthäter finden, dürfte die Verwirklichung auch dieses Plans in nicht zu ferner Zeit zu erhoffen sein. Einige der Damen genießen schon Stipendien aus einer Stiftung von Fräulein von Kramsta für unbemittelte ältere Lehrerinen. Freilich sind nicht minder solche Damen im Stift, welche sich wegen ihrer geringen Einkünfte große Entbehrungen auferlegen müssen. Eine kleine Wohlthat ist immerhin, daß die Verwaltung der Pferdebahn den Bewohnerinnen des Stiftes gewisse Vergünstigungen gewährt. Auf diese Weise wird ihnen der Verkehr mit der Stadt erleichtert.

Um die Gründung des Schlesischen Lehrerinnenstifts haben sich der Breslauer Gymnasialdirektor Dr. Heine, Frau Regierungspräsident Juncker von Ober-Conraid, Kanonikus Dr. Künzer, Kaufmann S. Flatau, die Schulvorsteherinnen Fräulein Eitner und Lindner verdient gemacht. Außer einigen von diesen wirken jetzt noch im Vorstande Dr. Pfundtner, Stadtschulrat, von Itzenplitz, königl. Oberpräsident, M. Hausser, Schulvorsteherin, u. a. m.

Obschon auch nicht, streng genommen, zur Frage der Altersversorgung für Lehrerinnen gehörig, sei zum Schluß noch angeführt, daß Schlesien ein Ferienheim für erkrankte Lehrerinnen gründen will. Der Fürst von Pleß hat in dem ihm gehörenden Bade Salzbrunn schon einen geeigneten Bauplatz geschenkt, und die Sammlungen sowie die übrige Thätigkeit für das Zustandekommen des Unternehmens sind im Gange.

Geeignete Mitteilungen verfehlen niemals, hier und da einen weitern Anstoß zu geben. Das eben ist der Segen der Presse, sie feuert zu neuem, gemeinsamem Thun an! Bald wird es sich, wie schon an einigen Enden, überall auf der ganzen Linie zum Wohle der bejahrten und müden Lehrerinnen regen. Noch ist es kaum eine nennenswerte Zahl von Jahren her, da durfte eine Schriftstellerin, Meta Wellmer, in einem großen Blatte voll sittlicher Entrüstung auf die nicht nur um ihre Existenz kämpfenden, sondern auch trübe, sehr trübe in die Zukunft schauenden Lehrerinnen das Wort aus dem „Fechter von Ravenna“ anwenden:

„Was nützt das Schwimmen, wenn kein Ufer winkt!“

Jetzt winkt schon mehr als ein Ufer und am Ufer mehr als eine trauliche Heimstätte. Still auf gerettetem Boot kehrt in den Hafen nicht bloß der Greis, sondern glücklicherweise auch die bejahrte Lehrerin. Und für diejenigen, welche noch, der Ungunst des Schicksals preisgegeben, auf dem Meere des Lebens steuerlos umhertreiben, auch für sie wird die Hilfe nahe sein, werden die errichteten oder noch zu errichtenden „Rettungsstationen“ ihre Schuldigkeit thun. Möchten diese Zeilen zu diesem Zwecke eine Art „Raketenapparat“ sein!

IV.

Herbart-Ziller oder Pestalozzi-Diesterweg?

Von

v. d. Höh.

Das ist die Frage, welche heutigstags die pädagogische Welt bewegt und auseinanderhält. Auf der ganzen Linie ist der Kampf entbrannt und teilweise so heftig, daß das bestehende Gemeinsame, die vorhandenen Berührungspunkte von den Parteien oft kaum beachtet und in Rechnung gezogen werden. Würde dieser Streit nicht dazu beitragen, die pädagogische Theorie und Praxis von manchem Unhaltbaren zu befreien, so wäre er um der Bitterkeit willen, die er in das pädagogische Lager getragen, gewiß im höchsten Grade zu bedauern. Allein

da er sicher dazu führen wird, klar zu stellen, daß manches bisher Festgehaltene zu den überwundenen Standpunkten zu rechnen sein dürfte, manches Neue hingegen nach Utopien zu verweisen ist, so wird er nach beiden Seiten eine Reinigung zur Folge haben, die freudig zu begrüßen ist, die (bei möglichst objektiver Kampfesweise) auch zeitig wieder zu der erwünschten Einigung im Geiste führen dürfte. Diese kann nicht allzu schwer fallen, sobald man auf beiden Seiten geneigt ist, sich auf das zu besinnen, was die Parteien Gemeinsames haben. Sehr bald würde man dann finden, daß die Hauptvertreter der beiden Richtungen im wesentlichen übereinstimmen und daß deshalb die vielfach als Vulgärpädagogen, als arme empirische Teufel geschmähten Anhänger Pestalozzi-Diesterwegs daraus die tröstliche Beruhigung gewinnen können, daß der von ihnen betretene Weg nicht so ganz verfehlt war, wie man mit Aufbietung von viel Scharfsinn und teilweise großer Überhebung hat mannigfach glauben machen wollen, während die Jünger und Schüler Herbart-Zillers das bescheidene Zugeständnis machen müssen, daß die pädagogische Wahrheit nicht erst von ihnen gefunden worden, daß sie also auch nicht das Privilegium einer Partei sein kann.

Die Erziehung ist so alt als das Menschengeschlecht. Mit den gesamten Fortschritten der Kultur hängt auch die Verbesserung der Erziehung zusammen. Umgekehrt hängt von der Vervollkommnung der Erziehung zum guten Teil der Fortschritt der Kultur ab. Die Geschichte der Erziehung zeigt es ganz klar, daß der Menschenbildung im Laufe der Völkerentwicklung immer umfassendere Ziele gesteckt wurden. Aber auch die eingeschlagenen Wege und die zur Erreichung des Erziehungszweckes angewandten Mittel haben sich im Zeitenlaufe zum Teil geändert. Die fortschreitende Erkenntnis vom menschlichen Wesen und seinem Entwicklungsprozesse machte es möglich, die Erziehung mehr und mehr „der Menschheit angemessen zu formen". Doch ist ein Erziehungsfortschritt sich leichter vorzustellen, als ihn zu verwirklichen. Der „echte Ring" ist eben noch nicht gefunden, und selbst wenn wir die Gesetze der Menschenentwicklung kennen und uns derselben bei unserer Erziehungsthätigkeit bewußt bleiben, so setzen uns doch noch die Mannigfaltigkeit

der Individualität und die zahllosen, oft unkontrollierbaren und unbestimmbaren, weil unbekannten Einflüsse ein bedeutendes Hindernis entgegen.

Dies zwingt uns zu dem bescheidenen Bekenntnis, daß unsere erzieherische Thätigkeit nur als ein kleines Rädchen im Triebwerke der Welt wirkt, und zum andern, daß wir es noch lange „nicht ergriffen haben oder schon vollkommen seien".

Dieses Bekenntnis, welches uns vor Überhebung und vor Ungerechtigkeit bewahrt, führt auch zu der allein berechtigten Auffassung, daß die Gestaltung unserer jetzigen Pädagogik ein Produkt geschichtlicher Entwicklung ist. Die Geschichte der Pädagogik nennt uns eine ganze Reihe von hervorragenden Männern, welche als Marksteine der geschichtlichen Entwicklung uns die aufsteigenden Stufen in dem Fortschritt der pädagogischen Wissenschaft und Kunst verkörpert zeigen.

Unserem Jahrhundert hat Pestalozzi die pädagogische Signatur aufgeprägt. Wir stehen auf seinen Schultern und befinden uns noch mitten in der Arbeit, seine aus der reinsten Begeisterung für Menschenwohl und Völkerglück geborenen Ideen in die Praxis einzuführen. In seinem Sinn und Geist haben gewirkt und Einfluß auf die gegenwärtige Gestaltung der Erziehung, der Theorie und Praxis, gewonnen: Herbart und Diesterweg. Jener, direkt von Pestalozzi angeregt, hat die Pädagogik auf dem Grunde seiner Philosophie, Psychologie und Ethik systematisch bearbeitet, dieser, der sich selbst einen Jünger Pestalozzis nennt, sie populär-praktisch dargestellt und sich hauptsächlich auf das Gebiet der Volksschulerziehung und des Volksschulunterrichts beschränkt. Da beide auf gleichem historischem Boden stehen, beide, von ähnlichen Erfahrungen ausgehend, Zweck, Mittel und Wege der Erziehung als energische Denker zum Gegenstande ihrer wissenschaftlichen Forschung gemacht haben, so kann es uns nicht wundern, daß sie in den Fundamentalsätzen der Erziehung und des Unterrichts übereinstimmen. Dies wird jeder finden, der von Äußerlichkeiten absieht und ohne Vorurteil die pädagogischen Ansichten der beiden Forscher vergleicht. Die Verschiedenheit zwischen denselben ergiebt sich aus der Individualität beider Männer, aus der abweichenden Vorstellung vom Wesen der Seele und

der eigentümlichen Terminologie eines jeden derselben, von welch letzteren jedoch die Diesterwegs, sich dem allgemeinen Sprachgebrauch anschließend, die leichter verständliche ist. Diese Mannigfaltigkeit ist im Grunde nicht so sehr zu beklagen. „Wer freilich die Form für das Wesen, den Körper für den Geist hält, wer besonders an den Terminis einer gewissen Schule haftet und alle diejenigen, welche sich anderer, allgemeinverständlicher Bezeichnungen für denselben Gedanken bedienen, verketzert, der nimmt einen kleinlichen, engherzigen Standpunkt ein".

Mit diesen und ähnlichen Gedanken, natürlich in weiterer Ausführung, leitet Seminar-Oberlehrer M. E. Engel in Annaberg in Sachsen seine von der Diesterweg-Stiftung in Berlin preisgekrönte, bei Weidmann dortselbst 1887 erschienene Schrift über die „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts nach Herbart-Ziller und Ad. Diesterweg" ein und macht darin, da Ziller die Pädagogik Herbarts weiter fortzubilden und sie in die Schulpraxis einzuführen sich bemühte, den Versuch, die Frage:

Welche Berührungspunkte bieten hinsichtlich ihrer Erziehungs- und Unterrichtsgrundsätze Herbart-Ziller und Diesterweg?

zu beantworten. Dabei liefert er zwar nicht den Beweis völliger, sondern nur teilweiser Übereinstimmung, nicht in der Form, sondern dem Inhalt und Wesen nach betreffs solcher allgemeinen Sätze, welche als Richtschnur für das pädagogische Verfahren dienen und an welchen die Richtigkeit desselben geprüft wird.

Dies Unternehmen, ein so verdienstliches, daß die Diesterweg-Stiftung dem Herrn Verfasser den Preis zuerkannte, darf uns deswegen besonders erfreuen, weil es klar legt, daß wir, wie schon gesagt, bisher doch nicht so ganz auf falschen Bahnen gewesen, wenn wir Diesterwegs Grundsätze zur Richtschnur unseres pädagogischen Handelns wählten. Indem wir glauben, die Lektüre dieses trefflichen Buches den werten Lesern dieses Blattes besonders warm empfehlen zu sollen, können wir nicht umhin, einige der Berührungspunkte, zu deren Motivierung der Verfasser Aussprüche und Citate von Herbart-Ziller und Diesterweg anführt, hier neben einander zu stellen.

Der Zweck der Erziehung ist nach

Herbart-Ziller:	Diesterweg:
formal: Aktivität.	Selbstthätigkeit.

Das Ziel, das der Aktivität oder Selbstthätigkeit gegeben werden, mit welchem Inhalt des Kindes Seele erfüllt werden soll, ist der materielle Zweck.

material: Sittliche Einsicht auf Grund der fünf praktischen Ideen: Innere Freiheit, Vollkommenheit, Wohlwollen, Recht und Billigkeit.	Sittliche Einsicht auf Grund der Ideen des Wahren, Guten und Schönen.
Übereinstimmung von Einsicht und Wille. Ideal der Persönlichkeit.	Unterwerfung unter die Vernunft. Edle Menschlichkeit.

Erziehender Unterricht.

Was den Unterricht betrifft, so wird von beiden keiner anerkannt, der nicht erzieht. Der Wille hängt von der Beschaffenheit des Gedankenkreises ab.

Die Charakterbildung

muß von einer Veränderung und Umgestaltung des Gedankenkreises ausgehen.	ist nur möglich durch geistige und leibliche Zucht und durch Arbeit.

Der Unterricht hat seine Aufgabe erfüllt, wenn er

ein gleichschwebend vielseitiges Interesse erregt hat.	eine harmonische Ausbildung aller Kräfte erreicht,
Herbart unterscheidet nun	weshalb Diesterweg fordert:
I. Das Interesse der Erkenntnis und zwar:	I. Bildung der Erkenntnis und zwar:
1) **das empirische**, das durch bloße Abwechslung und Mannigfaltigkeit der Wahrnehmungen, durch Erfahrung gewonnen wird;	1) **Sinnengeweckheit** durch sinnliche Anschauungen der Körperwelt und ihrer Veränderungen;
2) **das spekulative**, das durch den Nachweis des Notwendigen im Zusammenhang der Begebenheiten, durch Nachdenken über Erfahrungsgegenstände erzeugt wird;	2) **Denkfähigkeit** durch mathematische Anschauung der Raum-, Zeit-, Zahl- und Bewegungsverhältnisse ꝛc.

3) **das ästhetische,** das durch Aufsuchen der schönen Verhältnisse an den Dingen erregt wird.

II. Das Interesse der Teilnahme und zwar:

4) **das sympathetische,** das im Umgang mit Menschen durch Teilnahme an deren Leiden und Freuden sich äußert;

5) **das soziale,** das durch Nachdenken über die größeren Verhältnisse des Umgangs und durch die Schicksale ganzer Nationen und Staaten erregt wird;

6) **das religiöse,** das vielfach durch das Beispiel, aber auch durch Schicksale erregt, den Blick aus dem irdischen Gedränge sehnsuchts- und hoffnungsvoll nach oben richtet.

Man sieht, daß die sechs Interessen zwei Klassen, die der Erkenntnis und Teilnahme, bilden. (Geist und Gemüt.)

II. Bildung des Gefühls und zwar:

3) **Schönheitssinn** durch ästhetische Anschauungen der schönen Erscheinungen des Natur- und Menschenlebens (Kunstdarstellungen);

4) **Mitgefühl** durch die reinmenschlichen Anschauungen edel gestalteter Einzelleben, edler Lebensverhältnisse; sympathetische Neigungen ꝛc.

III. Bildung des Willens und zwar:

5) **Gemeinsinn**
   a. durch sittliche Anschauungen, Beobachtung des sittlichen Thuns der Umgebung, der Gegenwart und der Geschichte;
   b. durch soziale Anschauungen, welche durch Beobachtung der gesellschaftlichen Zustände sich ergeben;

6) **Frömmigkeit** durch religiöse Anschauungen, die das Kind durch die Frömmigkeit der Eltern, durch Betrachtung der betenden Gemeinde im Gotteshaus ꝛc. bekommt; Beziehung der Gesinnung auf Gott.

Man sieht, daß die Anschauungen den drei Hauptthätigkeiten des Geistes, dem Erkennen, Fühlen und Wollen, und den drei Ideen des Wahren, Schönen und Guten entsprechen.

Diese sechs (oder auch sieben[1]) Seiten der Geistesbildung, welche Diesterweg fordert, stimmen im wesentlichen mit den sechs Interessen Herbarts überein, wenn auch die mathematischen Anschauungen und das spekulative Interesse sich nicht völlig decken, da der letztere Begriff ein umfassenderer ist. Die Herbartianer haben also mit ihrem sechsfachen Interesse vor den Anhängern Diesterwegs kaum etwas voraus. Die sechsfachen Anschauungen sollen eben auch das Interesse erregen. Es ist uns deshalb von jeher als hohle Deklamation erschienen, wenn junge Leute die neu sein sollende Lehre vom Interesse mit einem Pathos besprachen, das ihre geschichtliche Unkenntnis keineswegs zu verdecken vermochte, oder wenn sie von den von aller Unterrichtspein erlösenden formalen Stufen redeten, welche die Geschichte der Pädagogik nach ihrer freilich recht unmaßgeblichen Meinung noch nicht kennen soll. Doch genug; wir müssen, obgleich die Zahl der Berührungspunkte noch eine sehr große wäre, mit deren Aufzählung abbrechen und es dem freundlichen Leser überlassen, sich in das interessante Buch selbst zu vertiefen, mit dessen Schlußworten wir auch diesen Bericht schließen wollen.

„Sowohl die Anhänger Herbart-Zillers als auch diejenigen Diesterwegs mögen in manchen Punkten verschiedener Meinung sein, sie mögen selbst für ihre Ansichten mit Überzeugungstreue und Wärme kämpfen; denn der Kampf, wenn er nur objektiv und mit Achtung vor dem Gegner geführt wird, führt zur Klarheit und Wahrheit; aber das Gemeinsame, das ein Produkt historischer Entwicklung ist und den Widerstreit der Meinungen bereits bestanden hat, ist der neutrale Boden, auf dem sich alle Parteien die Hände reichen sollen. Das allgemein als wahr Anerkannte nun auch in die Praxis umzusetzen und durch dasselbe die pädagogische Thätigkeit bestimmen zu lassen, ist die Aufgabe aller Lehrer und Erzieher. Die Erziehung ist ein Werk des Friedens, das nur gelingen kann, wenn alle, die daran arbeiten, in Eintracht und mit heiliger Begeisterung sich bemühen, zur Veredlung des ganzen Menschengeschlechtes beizutragen. Auch den Erziehern gilt das Wort Schillers:

---

[1] Siehe ad 5: sittliche und soziale Anschauungen.

„Der Menschheit Würde ist in eure Hand gegeben,
Bewahret sie!
Sie sinkt mit euch! Mit euch wird sie sich heben!"

Zur einmütigen Anstrebung dieses hohen Zieles stets bereit, wollen wir aber den von uns erwählten Weg, der, wie wir wissen, auch nach Rom führt, nicht verlassen und bescheiden ohne das wissenschaftliche Mäntelein vorwärts dringen. Am Ziele angelangt, hoffen wir dieselbe Anerkennung zu finden, die schon der heutigen Schule gebührt, welche ihre Erfolge noch nicht Herbart-Ziller, sondern zu allermeist Pestalozzi-Diesterwegs Anregungen verdankt. Die Sieger von Sadowa und Sedan sind nicht nach Zillers Stufen gedrillt worden, sondern gelangten auf gut Diesterwegsche Art von der Anschauung durch viele Anregung und Übung zum Denken und zur Fertigkeit. Diesen Weg möge die deutsche Schule nicht verlassen!

V.

Bericht

über den

Vortrag des Geheimen Ober-Regierungsrates Dr. K. Schneider:

„Bildungsziel und Bildungswege für unsere Töchter".[1])

Der am 7. Dezember v. J. im Saale des Königl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums zu Berlin (zum Besten des Heimatshauses für Töchter höherer Stände) von Dr. K. Schneider gehaltene Vortrag über „Bildungsziel und Bildungswege für unsere Töchter" betont zunächst, daß es sich nicht um ein Allgemeines handle, nicht um Frauenfrage, Natur, Wesen, Bildung des Weibes, sondern um etwas ganz Bestimmtes: „die Zukunft unserer Töchter", und stellt als das Ziel derselben auf: die Befähigung, ihre Bestimmung zu erfüllen. Bei der Beantwortung der sich sofort erhebenden Frage, welches die

[1]) Dr. K. Schneider, Bildungsziel und Bildungswege für unsere Töchter. Berlin, Wiegandt & Grieben, 1888. Oktav, 38 Seiten.

Bestimmung der Frau ist, wendet sich der Vortragende zunächst gegen einen Ausspruch in der den deutschen Staatsregierungen gewidmeten „Denkschrift", welche die „Versammlung deutscher Mädchenschulpädagogen zu Weimar, 1872" herausgab. Dieser sogleich zu erwähnende Ausspruch ist neuerdings auf das heftigste angegriffen worden in der „Begleitschrift zu einer Petition an das preußische Unterrichtsministerium und das preußische Abgeordnetenhaus", die unter dem Titel „Die höhere Mädchenschule und ihre Bestimmung", Berlin 1888, bei L. Oehmigke erschien. In jener „Denkschrift" war behauptet worden, es gelte, „dem Weibe eine der Geistesbildung des Mannes in der Allgemeinheit der Art und der Interessen ebenbürtige Bildung zu ermöglichen, damit der deutsche Mann nicht durch die geistige Kurzsichtigkeit und Engherzigkeit seiner Frau an dem Herde gelangweilt werde u. s. w." Auch der in Rede stehende Vortrag bemerkt hierzu, daß man diesen Ausspruch doch nicht ernst nehmen könne. Wenn aber von den Gegnern in der „Begleitschrift ꝛc." behauptet werde, „es müsse die Frau um ihrer selbst willen, als Mensch und zum Menschen schlechtweg gebildet werden", so nehmen die Urheberinnen dieses Gedankens für die Bildung und Bestimmung der Frau ein noch niedrigeres Maß als der von ihnen so heftig angegriffene Mädchenschuldirektor (der Verfasser der Weimarer Denkschrift), denn nur um seiner selbst willen solle und dürfe kein Mensch leben; auch widerspreche diese Verirrung den thatsächlichen Verhältnissen, wonach die Frauen zu allen Zeiten und bei allen Völkern einen großen Einfluß geübt haben. Die Bestimmung der Frau ist vor allem, eine Gehilfin des Mannes zu sein. Ihre Wirkungsstätte ist das Haus, und zwar das Haus als das Glied einer großen weiten Kette; denn Kirche, Staat und bürgerliche Gesellschaft erhalten von ihm aus ihre lebensvollsten Anregungen, wie ja auch alle Wellen des öffentlichen Lebens in dasselbe hineinschlagen. Der Frauen Amt ist es aber, daselbst den ganzen Idealgehalt des Lebens zu pflegen und zu hüten, das Leben im Hause zu veredeln, zu durchgeistigen und zu schmücken. Bildung für das Haus ist aber nicht gleichbedeutend mit Bildung für die Ehe. Es gilt auch die Sorge für Kranke und Arme, für Verlassene und Verirrte, für verwaiste und verstoßene Kinder. In die einfachsten Verhältnisse des

Lebens greift je nach des Mannes Beruf das Thun der Gattin, Schwester, Tochter ein. Ganz besonders aber wird der Wert solchen Thuns in schwerer Prüfungszeit erkannt; und wenn das Leben vom Manne mehr Mut verlangt, so fordert es vom Weibe mehr Kraft im Dulden und Leiden. Wie erhaben steht hierin das Beispiel der edlen Königin Luise vor unsrer Seele! Auch in den einfachsten Lebensverhältnissen fehlt es nicht an ähnlichen Bildern. So ist denn *das Bildungsziel für unsere Töchter*: die Entwickelung ihrer Gaben und Kräfte, daß sie dereinst befähigt sind, den Platz, welchen ihnen Gott im Hause anweisen wird, würdig auszufüllen.

Nach diesen grundlegenden Erörterungen über das Bildungsziel folgt im zweiten Teile des Vortrags die Besprechung der Wege, die zu diesem Ziele führen. Sie werden mit Recht dem Haus und der Schule zugewiesen. Zur Erziehung hat Gott der Herr das Kind den Eltern in den Schoß gelegt, die Schule aber tritt als Gehilfin neben das Haus, wie dieses schon Dr. Luther in seinem „Sendschreiben an die Ratsherren aller Städte ꝛc." überzeugend klargestellt hat. Die eigentümliche Würde und die erziehlichen Kräfte der Schule sind an einer Reihe von vortrefflichen Wirkungen zu erkennen, die sie auf frühzeitige Gewöhnung zu Ordnung, Pünktlichkeit, Fleiß, strenge Pflichterfüllung, ferner zu Fügsamkeit, Verträglichkeit, Genügsamkeit übt. Die Mädchenschule sollte freilich mehr eine erweiterte Familie darstellen, als es bei den derartigen Anstalten vieler Großstädte der Fall sein kann, und ihre Einrichtung so treffen, daß auch etwas Zeit und Interesse des Kindes für das Haus übrig bleibe. Über das Maß des von der Schule zu Lehrenden, wobei das Zuviel sorgsam zu vermeiden ist, muß der Grundsatz entscheiden, daß alle von Gott verliehenen Gaben unserer Töchter zu Kräften entwickelt werden sollen. Nach einer kurzen Besprechung dessen, was hierin das Unterrichtsziel bilden soll, wendet sich der Vortrag zu der wichtigen Frage, in wessen Händen *der Unterricht in den Mädchenschulen* und namentlich in den *oberen Klassen* liegen müsse. Hierbei bietet sich die Gelegenheit, die Forderungen der oben angeführten „Begleitschrift ꝛc." zu besprechen und vor allem auf den Kernpunkt derselben einzugehen,

wie er sich in dem Verlangen darstellt, „daß die Klassen- und Schulleitung, sowie der Unterricht in den ethischen Fächern, besonders in der Religion, im Deutschen und in der Geschichte nur in die Hand der Frauen gehörten". Nach der lebhaften Äußerung des Verwunderns über diesen Anspruch folgt in dem Vortrage der Nachweis, daß diese Forderung in diesem Umfange durchaus einzig dastehe und geradezu unverständlich sei, so daß man nirgends etwas Ähnliches finde. Daß freilich auch Frauen in unseren Mädchenschulen mitarbeiten, ist unabweisbar geboten, und unbedenklich mögen sie auch in den Oberklassen Unterricht erteilen. Mit der Forderung einer bisher nicht eingeführten sogenannten Oberlehrerinnen-Prüfung aber bereiten diejenigen, welche die unterrichtende Thätigkeit der Lehrerinnen in den Oberklassen so warm befürworten, denselben selbst eine große Schwierigkeit; denn eine solche Prüfung würde bedeutende Gefahren in sich schließen und den Zweck nicht erfüllen, den man mit ihr erreichen will. Es hieße die Zahl der Prüfungen unnötig steigern, da ja die eingeführte Prüfung der Lehrerinnen für höhere Mädchenschulen dem Nachweis der Befähigung für den Unterricht in allen Klassen solcher Anstalten gilt. Es würde aber auch ein solches Examen, selbst wenn sich eine Unterrichtsverwaltung zur Einführung eines solchen bereit fände, durchaus keine Gewähr für die Erfüllung des damit verbundenen Wunsches bieten, da ihr die Macht fehlen würde, den jungen, zwar gelehrten, aber ungeübten Damen (die nach dem aufgestellten Plane im Alter von 23 oder 24 Jahren zu der sogen. Oberlehrerinnen-Prüfung zuzulassen sein sollten) die Pforten der höheren Mädchenschulen und in diesen diejenigen der Oberklassen zu öffnen. Auch die im sogenannten Oberlehrer-Examen bestandenen jungen Lehrer haben auf der untersten Stufe des Lehramts zu beginnen. So muß auch jeder Fortschritt, den eine Lehrerin in ihrem amtlichen Leben machen kann, von ihrer praktischen Bewährung abhängen. Die Vorbereitung auf ein solches weiteres und höheres Examen würde auch ernstliche Gefahren für die Gesundheit der jungen Lehrerinnen mit sich führen. Es würden notwendig ihre leiblichen und geistigen Kräfte leiden, wenn nach dem am Abschluß einer mindestens zwölfjährigen ununterbrochenen Anstrengung erfolgten Lehrerinnenexamen als-

bald die Vorbereitung auf das zweite Examen folgen würde (und mit dieser würde sofort begonnen werden). Von der Einrichtung einer Art von besonderer Akademie zur Vorbereitung auf dieses Examen könnte man keinen Segen erwarten, wohl aber drohen hier, wie des weiteren ausgeführt wird, Gefahren und Schwierigkeiten der bedenklichsten Art. Allerdings aber muß den Berufslehrerinnen (durch) Errichtung von Fachschulen) die Möglichkeit (noch mehr als bisher geschehen ist) geboten werden, ihr Wissen und Können zu erweitern und zu vertiefen. — Nach diesem Exkurs über die Frage, wie der Bildungsweg derjenigen unserer Töchter sich gestalten soll, welche einst den Beruf der Lehrerinnen ergreifen, folgt ein orientierender Blick auf das weite Feld der verschiedenen Zweige, welche die Erwerbsthätigkeit der Frau suchen darf, wobei jedoch nicht Theorien, sondern die Bedürfnisse des Lebens das wichtigste Wort zu sprechen haben, und auf die Stellung, welche der erwerbenden Frau um ihrer sie ehrenden Thätigkeit willen gebührt.

Daß der Vortrag sich so lange bei der Besprechung jener „Begleitschrift ꝛc." aufgehalten, war ursprünglich nicht beabsichtigt, da dieselbe noch nicht erschienen war, als er angesagt wurde. Doch schien eine Äußerung über die Sache von den Zuhörern erwartet worden zu sein und — so setzen wir hinzu — ist sicherlich nicht bloß von diesen dankbar begrüßt worden, sondern wird von allen, welche den Vortrag nunmehr lesen können, dankbar begrüßt werden. Der Schluß des Vortrags richtet sich gegen die letzten Worte der mehrfach angeführten „Begleitschrift", worin nach einem Ausspruch von Luise Büchner behauptet wird, daß „alle auswärtigen Nationen sich über unser weibliches Erziehungssystem entsetzen" (weil nämlich bei uns nicht „vorzugsweise für das angehende Jungfrauenalter weibliche Lehrkräfte und weiblicher Einfluß" verwendet werden). Mit Entschiedenheit wird dieser Vorwurf zurückgewiesen; denn — so heißt es wörtlich — „so weit meine Erfahrungen und Beobachtungen reichen, steht die deutsche Frau in allen Landen in hoher Achtung, und aus allen Kulturstaaten kommen Gelehrte und Erzieher, um unsere Schulen zu sehen und von uns zu lernen".

Wir haben geglaubt, um der Wichtigkeit des Gegenstandes willen und wegen des allgemeinen Interesses, das demselben

zukommt, unseren Lesern einen Bericht über die wesentlichsten Gedanken dieses geistvollen Vortrags bringen zu sollen, wollen es aber nicht unterlassen, die Lektüre desselben selbst aufs dringendste zu empfehlen. Sch.

VI.

Rundschau.

Das liebe Osterfest ist gekommen, der Freudenruf: „Christ ist erstanden!“ klingt in allen Christenhäusern. Die Osterfreude ist draußen ausgebreitet über die ganze Natur. Die Sonne ist endlich nach langem, hartem Winter hell aufgegangen, und das stille unmerkliche Auferstehen schreitet durch Garten und Feld. Allein auf dem eigentlichen Herde der Osterfreude, in den Herzen der Christenmenschen will in diesem Jahre die rechte Osterfreude nicht erwachen. Noch sind alle Herzen von der Trauer um den verewigten Kaiser Wilhelm erfüllt, noch empfinden alle tief schmerzlich den Verlust, der unser Vaterland betroffen; Freude und Frohsinn will in unsere Herzen nicht einkehren, denn noch sind alle Herzen, alle Augen der deutschen Lehrer nach Charlottenburg, in wahrer Liebe und Verehrung, aber zugleich in banger Besorgnis für den neuen Landesvater, für unsern Kaiser Friedrich gerichtet, und heiße Gebete senden wir zum Himmel: „Christ, der Auferstandene, der Gott der Gnade, wolle die Fülle der Gnade ausschütten über das gesamte deutsche Vaterland, und dem Kaiser Friedrich Kraft und volle Gesundheit zurückgeben!“ Die Volksschule und ihre Lehrer haben in diesen letzten Monaten recht viel Bitteres wieder erfahren und ertragen müssen, so daß auf dem ganzen Stande eine Schwüle und eine Unbehaglichkeit lastet, unter welcher eine unbefangene und edle Fröhlichkeit nicht gedeihen will.

Viele Zeichen der Zeit weisen darauf hin, daß man den Volksschulwagen in seiner jetzigen Richtung aufhalten und umlenken möchte. Man will mit allen Mitteln der freien Entwicklung und Selbständigkeit der Schule entgegenarbeiten.

Fort mit der „Neuschule", so erklingt der Ruf in Österreich, und fort mit den „Allgemeinen Bestimmungen", so hallt der Ruf in Preußen wieder. Überall dieselben Herren, dieselben Parteien, die die heiligsten Güter gewaltsam zertrümmern wollen.

Der Kampf um die Volksschule, den Herr Windthorst bereits im vorigen Jahre angekündigt hatte, und der durch mancherlei Plänkeleien seit langer Zeit schon eingeleitet war, ist jetzt in Preußen durch einen von der Zentrumspartei des Abgeordnetenhauses eingebrachten Antrag eröffnet worden, der angeblich den zweiten Absatz des Art. 24: „Den religiösen Unterricht in der Volksschule leiten die betreffenden Religionsgesellschaften" zur Wahrheit machen will.

Ein Führer derselben Partei, der Reichstagsabgeordnete Fürst Alois zu Liechtenstein in Österreich, hat durch einen eingebrachten Schulgesetzentwurf den frevelhaften Versuch unternommen, das zu schöner Entwicklung gelangte und noch reicherer, fruchtbarer Entwicklung fähige Volksschulwesen Österreichs mit einem Schlage zu vernichten. Die Kampfesweise und das Ziel dieser Parteien ist in Preußen wie in Österreich gleich.

Deutsche Lehrer, steht fest zusammen, die heiligsten Güter des deutschen Volkes, die Existenz unserer Nation soll zu Grabe getragen werden!

Die Herren Windthorst und Genossen suchen ihr Ziel dadurch zu erreichen, daß sie die freie Lehrerarbeit, das Vereinswesen der Lehrer, auf alle nur mögliche Weise zu hindern und zu erschweren suchen; die treue Arbeit der Lehrer in der Schule bemängeln, jede Organisation der Schule, die den pädagogischen Grundsätzen gerecht wird, angreifen, verdächtigen und in den Staub ziehen. Die ungünstigsten, aber auch zugleich ungerechtfertigsten Urteile über die Volksschule werden verbreitet, um den Volksschullehrerstand in der öffentlichen Achtung herabzusetzen, und die Bedeutung der Schule für das Leben zu verkleinern.

Wir erinnern die Leser nur an die Anklagen gegen den Lehrerstand, welche der Freiherr von Schorlemer-Alst, der ultramontane Führer, am 24. Januar d. J. im preußischen Abgeordnetenhause erhob:

„Und wenn wir zu der zeitigen Regierung und dem Herrn

Kultusminister viel Vertrauen haben können, so haben wir doch keine Garantie, daß immer diese Richtung am Ruder bleiben wird; es ist auch denkbar, daß einmal eine ganz unchristliche und ungläubige Richtung der Regierung einträte, und daß das auf die Leitung und den Unterricht in der Schule mit großer Gewalt zurückwirken würde, — darüber darf sich niemand täuschen. (Sehr wahr!) Wir leiden ja jetzt schon — ich glaube, das werden die Herren mir fast alle zugeben, — an dem Übelstand, daß wir den alten, guten, einfachen Lehrer — wenigstens auf dem Lande — meist verloren haben. Der Mann, der zufrieden war mit seiner äußerlich bescheidenen Existenz, der keine größere und schönere Aufgabe kannte, als Kinder zu unterrichten, und das als seine Lebensaufgabe betrachtete, der ist fort. (Sehr wahr! rechts und im Zentrum.) An Stelle dessen ist vielfach ein recht hochmütiger, nicht besser gebildeter, aber große Ansprüche machender Lehrer getreten, dem eigentlich der Unterricht in der Schule eine sehr unangenehme Nebenbeschäftigung ist (Sehr richtig! rechts uud im Zentrum), der lieber eine hohe Stellung im Staatsleben einnehmen und, wenn er könnte, auch den Staat regieren möchte. (Sehr richtig!) Wer auf dem Lande lebt und die Verhältnisse kennt, wird in dieser Beziehung schon ganz trübe Erfahrungen gemacht haben, — ich habe sie in meiner Gemeinde übrigens nicht gemacht. Meine Herren, diese Richtung ist im Lehrerstande schon bedenklich vorgeschritten, und wenn eine solche Wendung oben, wie ich sie vorhin gekennzeichnet habe, einst einträte, dann, fürchte ich, könnten wir Folgen erleben wie in anderen Ländern."

Jeder gebildete Mann muß mit sittlicher Entrüstung solche harte, gehässige Urteile zurückweisen.

Der Abgeordnete Tramm trat als Verteidiger der Lehrer auf:

„Der Herr Abgeordnete Schorlemer-Alst hat sodann Veranlassung genommen, aus einigen Artikeln, welche er hier mitgeteilt hat, einen schweren Vorwurf zu erheben gegen den gesamten preußischen Volksschullehrerstand. Man sollte doch ein großes Bedenken tragen, hier im Parlament aus einigen gar nicht zu billigenden Bemerkungen, welche sich in einer Zeitung finden, einen derartigen Vorwurf gegen einen großen und bedeutenden Stand zu erheben. Wir wissen, daß im deutschen

Volke der Gedanke weit verbreitet ist, daß die deutschen Volksschullehrer nicht am wenigsten beigetragen haben zu den großen Erfolgen, welche unser Heer 1866 und 1870 errungen hat (Lachen rechts). Wir brauchen nicht so weit zu gehen, daß wir sagen, der deutsche Volksschullehrer hat Sadowa gewonnen, aber wir wissen, daß derselbe in treuer Pflichterfüllung mitgearbeitet hat an der Bildung des deutschen Volkes und damit überhaupt an dem gesamten deutschen Wesen. Und wenn jetzt vielleicht in einigen Gegenden Unzufriedenheit herrscht wegen unzulänglicher Besoldungen, und Wünsche laut werden, so wird man deswegen nicht sagen können, daß der deutsche Volksschullehrer nicht mehr der alte sei, sondern wir sind überzeugt, daß derselbe genau so seine Pflicht und Schuldigkeit thut, wie er sie früher gethan hat!"

Am 17. März d. J. mußte der preußische Volksschullehrerstand die trübe Erfahrung machen, daß Herr Freiherr von Schorlemer-Alst die Worte sprach: „Was ich am 24. Januar und am 24. Februar betreffs des Lehrerstandes gesagt habe, halte ich aufrecht, daß Auswüchse im Lehrerstande bestehn". Abg. Knörcke führte dagegen aus, daß Freiherr von Schorlemer-Alst am 24. Februar sehr verletzende Äußerungen gegen den „Lehrerstand im ganzen" gethan hätte, die keineswegs nur die Auswüchse getroffen hätten, er habe „ganz allgemein" gesagt: „Der Mann, der zufrieden war mit seiner äußeren Existenz, der keine größere Aufgabe kannte als die Kinder zu unterrichten, der ist fort". (Hört! hört! links.) Bei aller Achtung vor den alten einfachen Lehrern müsse man doch zugeben, daß sie den Vergleich mit unseren jetzigen Lehrern nicht aushalten könnten, und es sei Gott zu danken, daß dieselben pädagogisch und national auf einem höheren Standpunkte ständen. Auch dagegen müsse er protestieren, daß man die Lehrer als hochmütige Menschen bezeichne, die ihr Amt nur als Nebenbeschäftigung betrachten. Dagegen spreche das Zeugnis der Ministers selbst und dasjenige namhafter Schulmänner, wie des Seminardirektors Dr. Hirt, der unserem Lehrerstande das größte Lob zuteil werden lasse. (Widerspruch im Zentrum.)

Abg. Freiherr von Schorlemer-Alst bemerkt, daß er seinerzeit ausdrücklich nur von den Auswüchsen im Lehrerstande ge-

sprochen habe, wie sich auch aus dem Zusammenhange seiner Reden ergebe. Im übrigen habe sich das Haus lange genug „mit dieser Bagatellsache" beschäftigt.

Die schwere Beleidigung des gesamten Lehrerstandes ist für Herrn Freiherrn von Schorlemer-Alst nur eine **„Bagatellsache"**.

Nach dieser Äußerung kann ich den Freiherrn nur bemitleiden, — die Lehrerwelt kann ein solcher Herr aber nicht beleidigen.

Dieselben trüben Erfahrungen haben aber auch die Kollegen in Bayern, in Baden, in Österreich in den letzten Monaten machen müssen.

Gewiß wird es kein Mensch bestreiten, daß durch solche Anklagen und böswilligen Urteile über die Volksschule die Berufsfreudigkeit der Lehrer gelähmt, die Volksschule in der öffentlichen Achtung bei der Bevölkerung herabgesetzt werden muß; allein zum Troste der deutschen Lehrer müssen wir hier konstatieren, daß nur solche Männer die Arbeit der Volksschule unterschätzen und dem deutschen Lehrerstande die Anerkennung versagen, die die Arbeit der Lehrer in der Volksschule aus eigner Anschauung nicht kennen, der Volksschule und ihrem Unterrichtsbetriebe völlig fern stehen, ihre eigenen Kinder der Volksschule nicht übergeben, die nicht das Wohl des Volkes, sondern ihr *eigenes* Wohl erstreben, — daß aber Behörden und alle wahren Patrioten und Volksfreunde, die die Volksschule aus eigner Anschauung kennen, die nicht für ihre Interessen, sondern für das Wohl des Volkes arbeiten und kämpfen, dem Lehrerstande die ihm für ein ersprießliches Wirken so notwendige Achtung und Anerkennung nicht versagen.

Ich erinnere an die goldenen Worte, die der Herr Minister Dr. von Goßler am 11. Februar 1886 im Preußischen Abgeordnetenhause sprach.

„Meine Stellung zur Volksschule habe ich im Hause und inmitten der Volksschullehrer, auf Seminarlehrertagen und in Seminarien selbst bei jeder Gelegenheit voll und warm zum Ausdruck gebracht. Ich liebe die Volksschule mehr als andere Teile meines Ressorts; ich halte hoch den Elementarlehrerstand, bestehend aus mehr als 60 000 Gliedern, der berufen ist, 4½

Millionen von unsern Mitbürgern zu lehren; 4½ Millionen Kinder besuchen unsere circa 34000 öffentlichen Volksschulen. Ich habe jedoch immer ausgesprochen, daß der Lehrerstand in sich mehr als ein anderer Stand die Kraft hat und haben muß, die Anfechtungen, die irgend gegen ihn auftreten, über sich ergehen zu lassen. Jeder Angriff giebt einem tüchtigen Menschen, namentlich dem Erzieher des Volkes, erneuten Anlaß, sich selbst zu prüfen, Rechenschaft von sich zu fordern und Einkehr bei sich zu halten; aber er giebt ihm auch die Kraft, jeden ungerechtfertigten Angriff von sich fern zu halten."

Am 1. März d. J. betonte der Herr Minister von Goßler in der Sitzung des Abgeordnetenhauses, daß er sein, schon wiederholt ausgesprochenes Urteil über den Lehrerstand aufrecht halte: „Ich habe es schon mehrfach ausgesprochen, daß der herrliche Beruf des Lehrers in der Aufrechthaltung seines Individualismus gipfelt und ich es für einen Fluch der Zeit halte, ihm den Brotkorb hinzuhalten und ihn dadurch zu beeinflussen". Möchte man doch endlich überall diese schönen Worte beherzigen und die entsprechenden Thaten folgen lassen.

In Reuß j. L. zeigte in den letzten Sitzungen des Landtags, besonders in der Sitzung vom 20. März, die Regierung und die Volksvertretung, daß sie, wie bisher, die treue Arbeit in der Schule, die Wichtigkeit des Lehrerberufs voll und ganz anerkennen, und den Worten ließen sie sofort die That folgen. Die Abgeordneten nahmen einstimmig den auf ausdrücklichen Befehl Sr. Durchlaucht des regierenden Fürsten vorgelegten Gesetzentwurf über die Besoldung der Volksschullehrer an. Nach demselben erhalten die Volksschullehrer

nach	5jähriger	(def.)	Dienstzeit	. . .	150 Mk.,
„	10 „	„	„	. . .	300 „
„	15 „	„	„	. . .	450 „
„	20 „	„	„	. . .	600 „
„	25 „	„	„	. . .	750 „

mehr als die in § 1 des Gesetzes bestimmte Mindestbesoldung, in die Bezüge aus dem Kirchendienste nicht mit einzurechnen sind.

In Baden kann das jüngste mannhafte und gerechte Eintreten der badischen Regierung und Volksvertretung für die

Sache der Lehrer in der Kammersitzung vom 3. und 4. Februar d. J. als ein freudiger Sonnenblick in dem betrübenden Dunkel der Gegenwart betrachtet werden. Alle Reden der Abgeordneten bekundeten, daß man die Wichtigkeit des Lehrerberufes anerkenne und daß die Heißsporne der Ultramontanen die Lehrer nicht beleidigen noch verletzen können.

Geheimrath Dr. Nokk hob hervor: Es sei aller Grund vorhanden, die Pflichttreue der badischen Lehrer anzuerkennen, für die gewissenhafte Hingabe an ihren verantwortungsvollen Beruf dankbar zu sein, und er glaube dem Hause nicht vorenthalten zu sollen, daß auch die Visitationen der Kreis-Schulräte fast überall zu einem für die Lehrer günstigen Ergebnis geführt.

Diese offen ausgesprochenen Anerkennungen geben dem deutschen Lehrer die volle Berechtigung, daß er die Hoffnung auf eine bessere Zeit nicht aufzugeben braucht.

Auf der andern Seite soll jeder Angriff dem deutschen Lehrer ein Sporn, eine kräftige Aufforderung sein, durch treue, unausgesetzte Arbeit in der Schule, durch ein tadelloses Verhalten, durch Wahrung der persönlichen Ehre, durch Hochhaltung der gemeinsamen Interessen, durch stete wissenschaftliche Weiterbildung, durch stete Pflege des Vereinswesens unseren Gegnern die spitzigen Pfeile zu entwinden, unseren Freunden aber scharfe Waffen in die Hand zu geben, um die Feinde der Volksschule niederwerfen zu können.

Der Schulkampf hat ja wieder begonnen. In Preußen hat die Zentrumsfraktion durch den Abgeordneten Windthorst einen Antrag wegen Erteilung des Religionsunterrichts in der Volksschule beim Abgeordnetenhause eingereicht, welcher von tief einschneidender Bedeutung ist.

Die Regierung wird in demselben aufgefordert, dem Landtage einen Gesetzentwurf vorzulegen, durch welchen den Kirchen und ihren Organen das Recht der Leitung des religiösen Unterrichts in den Volksschulen gewährleistet wird. Als Hauptpunkte werden dabei folgende Rechte ins Auge gefaßt: 1) In das Amt des Volksschullehrers dürfen nur Personen berufen werden, gegen welche die kirchliche Behörde in kirchlich-religiöser Hinsicht keine Einwendungen gemacht hat. Werden später solche Einwendungen erhoben, so darf der Lehrer zur

Erteilung des Religionsunterrichts nicht weiter zugelassen werden. 2) Diejenigen Organe zu bestimmen, welche in den einzelnen Volksschulen den Religionsunterricht zu leiten berechtigt sind, steht ausschließlich den kirchlichen Obern zu. 3) Das zur Leitung des Religionsunterrichts berufene kirchliche Organ ist befugt, nach eigenem Ermessen den schulplanmäßigen Religionsunterricht selbst zu erteilen oder dem Religionsunterrichte des Lehrers beizuwohnen, in diesen einzugreifen und für dessen Erteilung den Lehrer mit Weisungen zu versehen, welche von letzterem zu befolgen sind. 4) Die kirchlichen Behörden bestimmen die für den Religionsunterricht und die religiöse Übung in den Schulen dienenden Lehr- und Unterrichtsbücher, den Umfang und Inhalt des schulplanmäßigen religiösen Unterrichtsstoffes und dessen Verteilung auf die einzelnen Klassen.

Fast zu derselben Zeit und von derselben Partei wie in Preußen bringt der Fürst Lichtenstein in dem Reichsrate in in Österreich einen Entwurf für ein neues Schulgesetz ein. Wir geben nur die wichtigsten Paragraphen wieder:

§ 1. Die Volksschule hat die Aufgabe, mit den Eltern und an Stelle der Eltern die Kinder nach den Lehren der Religion zu erziehen und sie in diesen sowie in den für das Leben notwendigen elementaren Kenntnissen und Fertigkeiten zu unterrichten und auszubilden. Gegenstände des Unterrichts in der Volksschule sind daher notwendig: a. Religion, b. Lesen, c. Schreiben, d. Rechnen, e. Sprach- und Aufsatzlehre und f. Gesang, wobei der Unterricht im Lesen so einzurichten ist, daß mit demselben den Kindern unter Zuhilfenahme ausgiebiger Anschauungsbehelfe das für sie Wissenswerteste aus Geschichte und Erdbeschreibung, Naturgeschichte und Naturlehre beigebracht wird.

§ 3. Die Volksschule besteht aus zwei Abteilungen. Die erste Abteilung bildet die Elementarschule mit sechsjähriger Unterrichtsdauer bei fünf Unterrichtstagen in der Woche. Die zweite Abteilung bilden: a. die Bürgerschule, b. die gewerbliche Fachschule, c. die landwirtschaftliche Fachschule und d. die Fortbildungs- und Wiederholungsschule.

§ 5. Die Eltern oder deren Stellvertreter dürfen ihre Kinder oder Pflegebefohlenen nicht ohne die Erziehung und den Unterricht lassen, welche für die Volksschule gesetzlich vorgeschrieben

sind. Sie können aber nicht gezwungen werden, dieselben in der Schule einer Erziehung und einem Unterrichte zu unterwerfen, welche nicht mit den Lehren ihrer Religion übereinstimmen.

§ 6. Die Besorgung, Leitung und Beaufsichtigung des Religionsunterrichtes und der Religionsübungen in den Volksschulen und Lehrerbildungsanstalten ist Aufgabe der Kirche, beziehungsweise der betreffenden Religionsgesellschaft. Zugleich übt die Kirche, beziehungsweise die betreffende Religionsgesellschaft, vermöge der erziehlichen Aufgabe der Schule die Mitaufsicht über die ganze Schule aus. Die Organe für die Leitung und Beaufsichtigung der Volksschulen und Lehrerbildungsanstalten und die Lehrpläne derselben sind so einzurichten, daß diese der Kirche, beziehungsweise den Religionsgesellschaften obliegenden Aufgaben zu wirksamer Ausübung gelangen können.

In Preußen hat Windthorsts Antrag nicht die geringste Aussicht auf Zustimmung, weder von Seiten der Regierung, noch von Seiten der Abgeordneten. Noch heute ruft der Herr Minister Dr. von Goßler diesen Herren das Wort entgegen: „So lange ich an meiner jetzigen Stelle stehe, werde ich diejenige Stellung der Schule nicht verkümmern lassen, die sie bisher eingenommen hat". Der Antrag stößt ja selbst bei den Konservativen auf energischen Widerspruch. Der „Reichsbote" schreibt: „Mit diesen Bestimmungen würde der katholische Priester sich breit in die Schule stellen, dort nach Gutdünken schalten und walten, ohne nach der staatlichen Schulverwaltung irgendwie zu fragen: er leitet den Religionsunterricht, bestimmt die Lehrbücher, verteilt den Unterrichtsstoff nach Stunden und Klassen, weist den Lehrer an, kann aber auch jederzeit in den Unterricht eingreifen, und wenn der Lehrer nicht unbedingt willig ist, so hat er nach Punkt 1 das Recht, den Lehrer vom Religionsunterricht zurückzuweisen, und bei seiner Zurückweisung muß es bleiben. Dadurch ist jede Organisation der Schule durchbrochen, und alles ist auf die Willkür des Priesters bez. der kirchlichen Oberen gestellt. Dadurch ist das friedliche Zusammenarbeiten von Staat und Kirche zerstört, Streit und Kampf zwischen Staat und Kirche ist in die Schule hineingetragen, der die Schule zerstören, höchst wahr-

ſcheinlich aber die radikale Trennung von Kirche und Schule zur Folge haben wollen. Das wollen wir nicht, und deshalb ſind wir ganz entſchieden gegen dieſe Anträge und halten ſie für unannehmbar".

In Öſterreich iſt die Gefahr für die Schule eine große; daher erbrauſen die Wogen der Entrüſtung und Verurteilung des Lichtenſteinſchen ſchwarzen Geſetzentwurfs in der ganzen Monarchie.

Das öſterreichiſche Volk, ſo weit es mündig iſt, allen voran die Deutſchen, ermißt die Tragweite der Gefahren, welche der ungeheuerliche Geſetzentwurf des gelehrigen fürſtlichen Jeſuitenzöglings und ſeiner Parteigenoſſen birgt; das Volk weiß, daß mit der Sanktion desſelben die lange geiſtige Nacht zurückkehrt, in welcher dem Bürger, dem Bauer und Arbeiter zum eignen und zum Schaden des Staates die beſten Kräfte verkümmerten — und das iſt der erſte und zwingendſte Grund, weshalb es ſich gegen denſelben auflehnt.

Was wollen dieſe Herren? Zuerſt die Schulpflicht verkürzen. Schon am 7. Februar 1884 ſtellte der Abgeordnete Windthorſt den Antrag im preußiſchen Abgeordnetenhauſe, den Schulzwang aufzuheben und eine Abkürzung der Schulpflicht von 8 auf 7 Jahre. Herr Fürſt Lichtenſtein will ſogar nur eine ſechsjährige Schulpflicht. — Die Herren ſagen, unſer Antrag iſt geboren aus der Liebe zu dem Volke. Der kleine Mann, der Arbeiter muß geſchützt werden. Noch niemals iſt die Heuchelei ſo unverhüllt zutage getreten wie diesmal. All die Reden und Zeitungsartikel der Klerikalen und Feudalen triefen ja von der angeblichen Liebe zu dem Volke; tauſend- und aber tauſendmal konnte man es hören und leſen, daß nichts dringender ſei, als die Schwachen der Geſellſchaft im Kampfe ums Daſein zu ſchützen und zu ſtützen — und dieſer Schutz und dieſe Stütze ſoll darin beſtehen, daß man dem Arbeiter, dem Handwerker, dem die Elemente des Wiſſens und die durch einen pädagogiſch erteilten Unterricht erworbene Beweglichkeit des Geiſtes Exiſtenzmittel ſind, dieſe Mittel zum größten Teil entzieht.

Das Volk läßt ſich zum großen Glücke durch ſolche Mittelchen nicht mehr fangen.

Die Schulzeit verkürzen heißt das Volkswohl untergraben, den Staat ruinieren. Die Schule dem Staate nehmen, sie dem Organ der Kirche allein zu unterstellen, heißt den Staat den Ultramontanen, den Feudalen zu überliefern, den Bildungsstand des Volkes herabzudrücken, den Lehrerstand zu einem willenlosen Werkzeuge einer gefährlichen Partei zu machen. Wir werden ausführlich auf die Frage der Schulaufsicht zurückkommen, bemerken jedoch schon hier, daß wir die Aufhebung der Lokalschulaufsicht für dringend geboten erachten; im Interesse der Schule können wir nur eine Aufsicht von Fachleuten, von pädagogisch gebildeten Schulmännern anerkennen.

Höhere Schulen: Der Geschäftsausschuß für deutsche Schulreform hat sich an den Herrn Minister von Goßler mit der Bitte gewandt, geeignete Schritte zur Herbeiführung einer durchgreifenden Schulreform in Deutschland veranlassen zu wollen.

„In der gesamten Entwickelung des deutschen Volkes hat es wohl kaum eine Zeit gegeben, in welcher innerhalb weniger Jahrzehnte auf fast allen Kulturgebieten so wesentliche Fortschritte und Veränderungen vor sich gegangen wären als in der Gegenwart.

Diese veränderten Verhältnisse stellen an die Vorbildung des Volkes und deshalb auch an unser öffentliches Unterrichtswesen erheblich höhere Anforderungen als früher, und zwar nicht nur an das Wissen und Können jedes Einzelnen, indem sie ihm wegen seiner gesteigerten Berufung zur Mitarbeit an den großen Aufgaben der Gegenwart ein besseres Verständnis dieser Gegenwart unentbehrlich machen, sondern auch an seine körperliche und geistige Arbeitstüchtigkeit sowie an die Festigkeit seines Charakters. Diesem Entwicklungsgange unserer Kultur ist aber die deutsche Schule bisher nicht genügend gefolgt. Und dennoch nimmt sie, indem sie zu ihren alten Aufgaben die neuen der Gegenwart äußerlich hinzufügte, die körperliche und geistige Leistungsfähigkeit der Jugend, besonders in den höheren Lehranstalten, bereits so stark in Anspruch, daß die Überzeugung von der Notwendigkeit, hier Wandel zu schaffen, allmählich die weitesten Kreise des Volkes erfaßt hat.

Der Grund dafür, daß die Ergebnisse des Unterrichtes vielfach nicht im richtigen Einklang mit den oft übergroßen Anstrengungen unserer Kinder stehen, ist jedoch nicht allein in der gesteigerten Menge des Lernstoffes zu suchen; auch das Lehrverfahren und die Einseitigkeit des Unterrichtsstoffes sind zum Teil, wenn sie nicht genügende Rücksicht auf die körperliche und geistige Entwicklung des Kindes nehmen, wohl geeignet, das Kind frühzeitig zu ermüden, zum Schaden seiner Gesundheit zu überlasten und ihm mehr und mehr die Lernfreudigkeit und das Glück der Jugend zu rauben. Das Schwergewicht des Unterrichtes wird zu sehr auf Gedächtnisübung, mechanische Anlernung und formale Ausbildung gelegt, indessen doch auch das Erfassen und Begreifen der Wirklichkeit und die Übung der körperlichen Kräfte stärker gepflegt werden sollten. Während überdies manche wichtige, zum Verständnisse der Gegenwart unentbehrliche Unterrichtsgebiete auf unseren Schulen noch gar nicht behandelt werden, liegt zugleich den der Zahl nach verbreitetsten und auch am stärksten besuchten höheren Lehranstalten noch immer ein Lehrplan zugrunde, welcher die größere Zeit des Unterrichtes auf das Eindringen in die alte Kultur verwendet und unsere Jugend viel zu wenig einführt in die Kultur und das Leben der Gegenwart.

Und schließlich entbehrt unser gesamtes Schulwesen noch einer einheitlichen, von Stufe zu Stufe, das heißt von niederer zu höherer Anstalt fortschreitenden Organisation. Infolgedessen werden jetzt die Eltern genötigt, über den zukünftigen Beruf der Kinder durch die Wahl der Unterrichtsanstalt schon zu einer Zeit Bestimmung zu treffen, in welcher die natürlichen Anlagen derselben und ihre Berufsneigungen noch viel zu wenig hervorgetreten sind.

Diese Mängel des heutigen Schulwesens sind geeignet, die Wohlfahrt des deutschen Volkes zu beeinträchtigen, ja selbst zu schädigen, da sie nicht nur das Fortkommen des Einzelnen im Leben erschweren, sondern auch, da sie zeitlich mit einem überstarken Andrang zu den gelehrten Fächern zusammenfallen und diesen unmittelbar begünstigen, durch Steigerung der sozialistischen Gefahr dem Wohle der Gesamtheit bedrohlich werden.

Ew. Excellenz bitten wir daher gehorsamst:

1) aus berufenen Kreisen Deutschlands Vorschläge und Gutachten zur Frage einer Reform der deutschen Schule einzuholen;

2) mit geeigneten Personen und Vertretern von Körperschaften, insbesondere auch mit solchen, welche inmitten des heutigen Lebens stehen, über die Grundzüge dieser Reform und den Gang ihrer Durchführung in Beratung zu treten, sowie die Ergebnisse dieser Beratung thunlichst ausführlich der Öffentlichkeit zu übergeben."

B.

VII.

Recensionen.

1) Einführung in das Gebiet der Physik. Ein Hülfsbuch für die Hand des Lehrers und zum Selbstunterrichte, von Dr. Morgenstern, Direktor der höheren Töchterschule in Göttingen. Jena und Leipzig, Buflebs Verlag.

Der Verfasser ist mir als ein bewährter Schulmann und vorzüglicher Methodiker bekannt, und in der That, in diesem Büchlein zeigt der Verfasser, wie dieser Unterrichtsgegenstand anziehend, anschaulich gelehrt werden muß. Der Verfasser zeigt sich in diesem Büchlein als ein tiefer Kenner und Meister der Physik und Chemie, daher überall die rechte Beschränkung des Stoffes und die Verwertung der einzelnen Sätze für das Leben. — Das Fragheft für die Hand der Schüler ist ein vortreffliches Mittel, den Unterrichtsstoff in geistbildender Weise zu befestigen und für das Leben zu verwerten. Zu tadeln ist, daß der Verfasser an die Spitze der einzelnen Lektionen einen Bibelspruch setzt; das ist unpädagogisch. B.

2) K. Dorenwell, Gymnasiallehrer in Hildesheim. Der deutsche Aufsatz in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. 2. Teil. Hannover. Carl Meyer (Gustav Prior). 1884. 308 S. 4 M.

Eine Sammlung von Aufgaben zu deutschen Aufsätzen, welche sich für Quarta und die beiden Tertia der Gymnasien und Realgymnasien, wie auch für die oberen Klassen höherer Bürgerschulen eignen. Den in der Vorrede entwickelten pädagogischen Gedanken wird jeder verständige Lehrer Beifall zollen, besonders der Ansicht, daß den Schülern der bezeichneten Lehrstufen die Produktion eigener Ideen, oder gar die Schilderung von Zuständen ihres Gemütslebens noch nicht zugemutet werden könne. Wenn

der Verfasser sich also auf Fabeln, Parabeln und Sagen, auf die Wiedergabe des Gedankenganges in einem Gedichte, auf Stoffe, die dem Realunterrichte angehören, beschränkt: so wird man bei der Sorgfalt und Gründlichkeit, mit welcher er zu Werke geht, mit dem hier Dargebotenen um so mehr zufrieden sein, als es durchweg dem Bildungsstandpunkte der bezeichneten Unterrichtsstufen entspricht. Jedem Abschnitt geht eine kurze theoretische Betrachtung voran, die dem Lehrer den Standpunkt andeutet, von welchem er bei der betreffenden Art von Aufgaben auszugehen hat. Das Buch ist als die voll ausgereifte Frucht einer gediegenen Praxis anzusehen.

L. R.

3) „Erklärung biblischer Geschichten des Neuen Testamentes in Form von Erzählungen" von C. O. Schäfer, Rektor und vorm. ev. Prediger in Frankfurt a. M. Calw und Stuttgart, Verlag des Calwer Verlagsvereins. 1886.

Ein vortreffliches Hilfsmittel zur Vorbereitung auf die Behandlung der Geschichten aus den Evangelien in Kirche, Schule und Haus, das wir insbesondere gerne in den Händen eines jeden evangelischen Religionslehrers sehen möchten. Das Werk wird in hervorragender Weise förderlich sein zur Erbauung und zur Erkenntnis der göttlichen Heilsoffenbarung, die hier in warmer und klarer Darstellungsweise erzählt wird, unterstützt durch kräftig bezeugende Belegstellen aus der Heiligen Schrift selbst, sowie durch Aussprüche, Predigten und Lieder frommer Gottesmänner. Namentlich sind die ethischen Belehrungen und Erläuterungen klar gefaßt und vorgeführt, was sonst an und für sich immer eine schwere Aufgabe innerhalb des Unterrichts ist. Auch die sachlichen Erklärungen sind ungezwungen im Text eingeflochten; überhaupt verrät die umsichtige Zusammenstellung und Gruppierung des notwendigen Stoffes die Hand des praktischen Lehrers und die ganze Darstellung die Gewandtheit des geübten Erzählers. Der Beifall der beteiligten Kreise wird daher dem Werke nicht fehlen.

Dr. J.

Herr F. Soennecken in Bonn übersendet uns eine Auswahl seiner anerkannt vorzüglichen Schulfedern und Schulfedernhalter. (Vergl. den diesem Hefte beigegebenen Prospekt.) Indem wir die vortrefflichen Eigenschaften der Federn, von denen wir uns durch längeren eigenen Gebrauch überzeugt haben, nur bestätigen können, machen wir noch auf die im Prospekt bezeichneten außerordentlich praktischen Hülfsmittel aller Art aufmerksam, von denen uns ebenfalls einige zur Prüfung vorliegen.

Sämtliche Fabrikate gereichen der sich eines Weltrufes erfreuenden Firma zur großen Ehre.

E. D.

Kaiser Friedrich III. von Deutschland und König von Preußen

ist am Mittage des 15. Juni aus seinem Volke hinweggenommen.

Kaum ist das Geläute der Glocken verstummt, welches in allen deutschen Landen den großen und schmerzlichen Verlust verkündete, den die deutsche Nation durch den Tod ihres unvergeßlichen Kaisers Wilhelm erlitten, als schon wieder eine Todesbotschaft vom Throne zu uns dringt:

Kaiser Friedrich, des großen Wilhelms heldenhafter Sohn und Erbe, ist von seinen schweren Leiden erlöst, er hat ausgerungen, er ist seinem Vater im Tode nachgefolgt. Der königliche Dulder hat vollendet.

O deutsches Volk, zum zweiten Male in ach, so kurzer Zeit trittst du verwaist an die Bahre deines Kaisers und trauerst mit dem Kaiserhause an seinem Grabe.

Vom tiefsten Schmerze zittern die Herzen des deutschen Volkes und heiß rollt an dieser Heldenbahre des Volkes Thräne, das Herz schließt sich vor Schmerz und Trauer krampfhaft zusammen; — die ganze Welt stimmt ein in die tiefe Klage um den geliebten Fürsten, dessen Volkstümlichkeit wohl kaum erreicht, gewiß niemals übertroffen.

Seit einer Reihe von Monaten hat das deutsche Volk mit Sorge nach dem Krankenzimmer geschaut, welches den Erben des Thrones, die Hoffnung des Vaterlandes barg.

Wie viele ungezählte Gebete sind hinaufgestiegen zu dem Throne unseres Gottes, daß er das Schlimmste abwenden möge von dem teuren Haupte des Kaisers und von der deutschen Nation.

In dem Namen Kaiser Friedrichs III. floß Alles zusammen, was das deutsche Volk liebte und verehrte, auf ihn war die ganze Summe der Liebe und Verehrung übertragen worden, welche uns mit Kaiser Wilhelm verband, mit wehmutsvoller Hoffnung begrüßten wir seine Rückkehr in die Heimat und ihm jauchzte ganz Deutschland entgegen!

Nur eine kurze Zeit hat unser Kaiser Friedrich III. die Krone, die er im heißen Kampfe selbst mit erstritten hat, getragen, doch er hat es verstanden, seinem Ruhme als Feldherr, den er sich im Kampfe um Preußens und Deutschlands Macht und Ehre errungen, auch noch den Ruhm eines Herrschers hinzuzufügen.

„Lerne leiden, ohne zu klagen," dieses köstliche Vermächtnis, welches der große Held im Leben wie im Sterben seinem Volke hinterlassen hat, möge es uns über die Tage der Trauer und Verzweiflung tröstend hinweghelfen.

Gott schütze Deutschland und unsern neuen Kaiser Wilhelm, zu ihm wollen wir fest stehen in unerschütterlicher Treue.

O, deutsches Volk, fest steh' zu Reich und Thron,
Vertraue denen, die sie beide hüten!

I.

Friedrich Rückert als Pädagog.

Zum 16. Mai 1888.*

Von

Gotthold Kreyenberg.

Ein bekanntes Pastellbild von Gustav von Dornis stellt den großen Dichter, welcher im laufenden Jahre einer der hundertjährigen Jubilare ist, in mittelalterlicher Gewandung als ehrwürdigen Scholaren dar. Niemand wird bestreiten, daß Friedrich Rückert außer einem gewaltigen Poeten ein tüchtiger Gelehrter war, dessen Orientforschungen von den Fachgenossen mit Achtung verzeichnet werden. Nennt man, vornehmlich aber, was die Einführung der Orientpoesie in Deutschland betrifft, die besten Namen, so wird auch der seine genannt.

An diesen trotzdem, seinem Innern und Äußern nach, echten Deutschen, darf indes auch die Pädagogik, jene kaum unwichtigste Wissenschaft und Kunst unserer Zeit, gelegentlich seines Ehrentages herantreten, nicht nur, um durch die Erörterung seines Wesens ihm zu huldigen, sondern vielmehr, weil sie freudig in mancher hervorragenden Beziehung ihn als den ihrigen erkennt.

Friedrich Rückert kann als Pädagog in dreifacher Hinsicht betrachtet werden.

Erstens gehörte er insofern durchaus der pädagogischen Gilde an, als er sich auf den Lehrberuf vorbereitet hatte und als Docent in Erlangen und Berlin öffentlich wirkte.

---

* Obiger Aufsatz wurde von dem Verfasser bereits unter dem 2. April c. der Redaktion eingeliefert, konnte aber im Mai-Juniheft nicht mehr Aufnahme finden.

Dr. B.

Zweitens hat er durch viele seiner Gedichte, deren Inhalt und, nicht an letzter Stelle, deren Form, eine solche Bedeutung für die Schule und Jugend, daß nach dieser Richtung sein pädagogisches Wirken klar zu Tage liegt.

Drittens endlich enthalten seine Poesieen, vor allen die „Weisheit des Brahmanen," eine Fülle pädagogischer Weisheit, die ihn sogar zum Pädagogen der Pädagogen, zum Lehrer der Lehrer macht.

Als Pädagogen ihn in dieser dreifachen Hinsicht zu schildern, soll im Nachstehenden unsere Aufgabe sein.

Jedermann weiß, daß Friedrich Rückert, am 16. Mai 1788 in der Stadt am Main geboren, deren Namen man „nur mit Grauen singen" kann, in Schweinfurt, zum Lehrerstande eigentlich nicht erzogen wurde. Die heitere, in gesegneten Dörfern des Frankenlandes verlebte Jugendzeit, aus der ihm ein Lied klang immerdar, wurde durch mühseliges Lernen nicht getrübt. Zwölf Jahre war er alt, so singt er in dem schon genannten Lebensbrevier, da hatte er ohne Fleiß fast alles und noch mehr gelernt, als er später wußte. Aber bereits auf dem Gymnasium seiner Vaterstadt zeigte er eine große Vorliebe für die Sprachen. Dennoch war sein Vater Advokat der Philologie abhold. Er wünschte seinen Sohn später als Juristen glänzen zu sehen. So studierte der Jüngling, in welchem zwei aufgeklärte katholische Geistliche nicht nur die Liebe zur Natur, welche sein ganzes Leben erhellte, wachgerufen, sondern auch den Funken der Poesie zuerst zur Flamme entfacht hatten, in Würzburg anfangs die Rechte. Jedoch ging es ihm wie seinem Rivalen (man vergleiche die Tenzone: „Sängerstreit zwischen Uhland und Rückert") Ludwig Uhland. Beide hatten sich, des Rechts beflissen wider ihres Herzens Drang, nur halb losgerissen vom verlockenden Gesang. Das poetisch angehauchte Jena, „auf den Bergen die Burgen, im Thale die Saale," bewirkte dann auch den Umschwung. Statt das Jus zu ergründen, treibt Rückert hier mit allem Eifer Philologie, um später die Docentenlaufbahn einschlagen zu können. Und 1811 habilitierte er sich in demselben Jena als Universitätslehrer.

Sein erstes Auftreten muß glänzend gewesen sein. Er verteidigte seine Antritts-Dissertation mit solchem Feuer und

wußte einige absprechend urteilende Professoren bei der Disputation so vollständig abzuführen, daß nachher im Rausche der Begeisterung, wie uns in Jena erzählt wurde, seinen Hauptwidersachern die Fenster eingeworfen wurden. Der so klirrend eingeführte Docent las dann ein Jahr lang über die griechische Götterlehre und das griechische Drama, auch schon etwas Orientalisches. Aber kometengleich verschwand er nach dieser Zeit. Bald darauf wünschte der etwas ungeduldige Vater seinen Sohn in fester Stellung zu sehen. Friedrich Rückert sollte auch eine Stelle zu Hanau als Lehrer an dem dortigen, gegenwärtig königlichen, schon 1607 von dem Grafen von Hanau, Philipp Ludwig II., unter dem Namen „Hohe Landesschule" gegründeten und 1665 vom Grafen Kasimir eingeweihten Gymnasium erhalten. Kurz vor seiner Einführung verzichtete er aber auf diesen Posten. Man sagt, er habe keinen sehr förmlichen Abschied von Hanau genommen, wahrscheinlich, weil die Berichte über die Niederlagen der Franzosen in Rußland — es war im Dezember 1812 — seine Seele so ganz erfüllten und ihn nach dem Osten zogen.

Schon einmal, 1809, hatte er zum Schwerte greifen wollen, um gegen die Unterdrücker des Vaterlandes zu ziehen. Er war aber nur bis Dresden gekommen. Dort ereilte ihn die Kunde von der Niederlage der Österreicher, an deren Seite er kämpfen wollte, bei Wagram, und von dem faulen Wiener Frieden. Das zweite Mal, 1813, stand er noch im letzten Augenblicke von seinem Vorhaben ab, da die Seinigen die nicht unbegründete Besorgnis hegten, daß sein durch anhaltendes Studium geschwächter Körper die Mühseligkeiten eines Feldzuges nicht ertragen würde. Daß und wie er im Geiste mitgestritten, werden wir zu erörtern noch Gelegenheit haben. Dem gefeierten Dichter „Freimund Raimar," der in diesen Jahren bis 1816 als Privatgelehrter oder eigentlich fahrender Scholar in dem mit reichen Kunstdenkmälern geschmückten Nürnberg, dem lieblichen Hildburghausen und dem für sein späteres Leben bedeutungsvollen Coburg geweilt hatte, bot dann die Cotta'sche Verlagsbuchhandlung einen der Redaktionsstühle des vornehmsten Journals jener Zeit, des „Morgenblattes," an. Aber auch dieses und Stuttgart selbst vermochten ihn auf lange

nicht zu fesseln. Ein wandernd Leben gefiel noch immer der freien Dichterbrust. So pilgerte er 1817 in das Land der Sehnsucht für jeden fühlenden Deutschen, nach Italien. Dort, unter dem ewig blauen Himmel, erdenkt er, später in der deutschen Heimat erlebt er seinen „Liebesfrühling." Die Heldin desselben, Anna Luise Wiethaus-Fischer, — „Du, meine Seele, du, mein Herz, Du, meine Wonne, du, mein Schmerz, Du, meine Welt, in der ich lebe, Mein Himmel du, darin ich schwebe" — — oder: „Ich liebe dich, weil ich dich lieben muß; Ich liebe dich, weil ich nicht anders kann; Ich liebe dich nach einem Himmelsschluß; Ich liebe dich durch einen Zauberbann. — Dich lieb' ich, wie die Rose ihren Strauch; Dich lieb' ich, wie die Sonne ihren Schein; Dich lieb' ich, weil du bist mein Lebenshauch; Dich lieb' ich, weil, dich lieben, ist mein Sein!" — — brachte ihm zwar das reizende Gut Neuses bei Coburg ein, auf welchem bis auf den heutigen Tag noch u. a. Maria Rückert, seine Tochter und die liebevolle Pflegerin seines Alters, wohnt. Aber der Blumenflor von Neuses, so dichtet er damals, — denn was ihm nicht gesungen war, war ihm nicht gelebt, — reichte bald nicht mehr zum Futter hin für seine Jungen. In Italien hatte er außer anderen genialen Persönlichkeiten den Kronprinzen Ludwig von Baiern, den kunstsinnigen nachmaligen Ludwig I., kennen gelernt. Dieser berief unsern Dichter als Professor der orientalischen Sprachen 1826 nach Erlangen. Der Familienvater folgte gern, der Poet ungern diesem Rufe. Und der Docent?

Als öffentlicher Docent, demnach in praktischer Lehrthätigkeit, hat Friedrich Rückert, — die historische Wahrheit erfordert, es zu sagen, — in Erlangen ebenso wenig wie später in Berlin Hervorragendes geleistet. Er schien überhaupt nicht gern zu lesen. Eine gewisse Scheu, öffentlich aufzutreten, mag ihm hinderlich gewesen sein. All sein Denken und Empfinden ging nach innen, nicht nach außen. Redegewandte Personen müssen schnell fertig denken können, sie brauchen deshalb noch nicht tief zu denken. Ein solcher tiefer, stiller, in sich, aber auch für sich abgeschlossener Denker und Poet war Friedrich Rückert. Er war zu vornehm, um einem größeren Publikum, unter welchem er manches gleichgiltige oder unempfängliche

Gemüt vorausſetzen durfte, ſeine Perlen anzubieten, — geiſtig, zu vornehm. Charakteriſtiſch iſt gewiß, daß er eigentlich niemals las, was er ankündigte. Hatten ſich einige Studenten in den betreffenden Bogen eingetragen, ſo daß er vorausſichtlich leſen mußte, dann legte er gewöhnlich einen andern Bogen mit einem neuen Gegenſtande aus. Auf ſolche Weiſe kam ein Kolleg ſelten zu ſtande, und das war ihm gerade recht. Indes gab es auch Ausnahmen, die freilich nur die Hauptregel erhärten würden. So berichtet ſein Biograph C. Beyer aus der Erlanger Zeit, daß ſich „einmal“ etwa vier bis fünf Studenten, die ihm näher ſtanden, zu einem Kolleg über die kleinen Propheten vereinigten. (Im Jahre 1831 erſchien im Buchhandel: „Hebräiſche Propheten, überſetzt und erläutert von Fr. Rückert. Leipzig bei Weidmann.“) „Dieſes Colleg hielt er denn auch mit einem ſolchen Feuereifer, daß er nicht nur ſofort die Überſetzung in poetiſcher Form gab, ſondern auch oft zwei Stunden ſtatt einer las, wobei ihm ſeine Schüler voll Begeiſterung zuhörten. In der That hatte ihm das Kolleg ſelbſt ſo gut gefallen, daß er von da an noch in zwei Semeſtern las.“

Wenn nun Friedrich Rückert im Jahre 1841, ſogar durch ein huldvolles Handſchreiben des Königs Friedrich Wilhelm IV., unter den ehrenvollſten Anerbietungen nach Berlin überzuſiedeln aufgefordert wurde, ſo galt dieſer Ruf weniger dem ausübenden Profeſſor, als dem großen Dichter. Zu gleicher Zeit wurden die Gebrüder Grimm und andere berufen. Der für alles Schöne begeiſterte König wollte ſeinen Hof mit den erſten Größen der Nation zieren. Dem romantiſchen Maler Cornelius, dem romantiſchen Philoſophen Schelling, den romantiſchen Gelehrten Grimm und vornehmlich dem romantiſchen Epiker Tieck ſollte ſich der romantiſche Lyriker Rückert, vielleicht in Ermangelung Uhlands, den man nicht haben konnte, zugeſellen. Der Irrtum lag nur darin, daß Rückert gar kein ſolcher Romantiker und überhaupt nicht die auf dieſe Sphäre geſtimmte Seele war, wenn er ſich auch aus der Erlanger drückenden Luft ſchon längſt herausſehnte. Und dennoch zögerte er, bis die beiſpiellos günſtigen Bedingungen ſeine Bedenken überwanden. Er wurde ordentlicher Profeſſor an der Univerſität Berlin mit dem Titel Geheimer Regierungsrat,

brauchte nur während des Winterſemeſters zu leſen und erhielt dreitauſend Thaler Gehalt, für damalige Verhältniſſe eine hohe Summe. Durfte er nun auch den ganzen Sommer über in ſeinem Tusculum zu Neuſes weilen, gerade in dieſer Halbheit des Daſeins lag unſerer Anſicht nach der Keim einer mit jedem Jahre wachſenden Unzufriedenheit. Das Berlin von damals war freilich nicht das Berlin von heute. Aber ein entſchloſſenes Einleben in ſeinen Beruf hätte viel vermocht. Alles jedoch verſtimmte und verletzte ihn, ſogar der märkiſche Sand, die hiſtoriſche Windmühle und die ſanfte Spree. Über dieſe ſpottet er, daß ſie beim „Oberbaum“ rein wie ein Schwan heranfließe, um wie ein Schwein beim „Unterbaum“ herauszukommen. Bezeichnend ſind auch die Verſe:

„Nun hab' ich den Sommer auszubaden
Im Winter in der Reſidenz,
Den Hof zu machen ungnädigen Gnaden,
Statt dem Lenz, der Excellenz.“

„Wenn's doch Jahre lang Sommer wäre!
Der Winter iſt mir zum Verdruß,
Wenn aus des Gartens heit'rer Sphäre
Ich in die Dumpfe des Hörſaals muß.“

Wie ſtand es nun um dieſe „Dumpfe des Hörſaals“? Der Name Rückert hatte zuerſt viele Zuhörer angelockt, aber der „Profeſſor“ Rückert vermochte, wie in Erlangen, die „vielen“ nicht zu halten. Bald war die Anzahl eine ſo geringe, daß er gar nicht mehr in einem Auditorium der Univerſität, ſondern im eigenen Hauſe las. Einige ſolcher Privatkollegien oder ſogen. Privatiſſima werden abermals, wie ſchon in der früheren Wirkſamkeit, ſehr gelobt. So wird der berühmte Sanscritforſcher, die deutſche Zierde Englands, Dr. Max Müller, als einer ſeiner eifrigſten Schüler genannt. Aber bereits nach drei Jahren zog ſeine Familie ganz nach Coburg zurück. In ſeiner Wohnung an der Marſchallsbrücke führte er von da ab eine Art Junggeſellenleben, das ſicherlich nicht dazu beigetragen hat, ihm Berlin angenehmer zu machen. Die Märzrevolution 1848 ſah ihn nicht mehr in der Hauptſtadt. Wenige Tage vorher hatte er ſein geliebtes Neuſes wieder aufgeſucht. Bald darauf erfolgte ſeine Penſionierung.

Hiermit endet seine Thätigkeit als praktischer Pädagog. Sie bedarf weiter keines Kommentars. Ein Lehrer für die Öffentlichkeit war Friedrich Rückert nicht, wenn auch andererseits feststeht, daß für kleinere Kreise bedeutendes pädagogisches Geschick ihm nicht abging. —

Wir haben nun zweitens von Rückert als Pädagogen in der Hinsicht zu sprechen, daß er durch seine Gedichte, deren Inhalt und Form, große Bedeutung für die Schule und Jugend erlangt hat.

Hier möchten wir zuerst seine vaterländische Gesinnung hervorheben.

Schon der lange bleiche Jüngling mit den wundersam funkelnden, „zunderschwarzen" Augen und dem schwarzen, auf die Schultern herabwallenden Haare hatte über Hellas und Rom sein Vaterland durchaus nicht vergessen. Zwar ging es ihm ähnlich, wie dem andern Freiheitssänger Max von Schenkendorf, daß er nicht thätigen Anteil am Kampfe nehmen konnte. Er blieb sogar ferner als dieser, welcher wenigstens die Strapazen des Feldzugs teilte, ob auch sein rechter Arm gelähmt war. Dessenungeachtet ist ebenfalls Friedrich Rückert ein deutscher Tyrtäus gewesen, wenn er mit seinen Liedern auch etwas hinter dem Feinde marschierte. So lange es deutsche Schulen und eine deutsche Jugend giebt, wird diese sich an den „geharnischten Sonetten" stählen und erfreuen! Der Geschichtsunterricht flicht sie bei dem Kapitel der Freiheitskriege ein, die Litteraturkunde bei der Erörterung der patriotischen Dichter jener Tage. Wer möchte sein: „Was schmiedst du, Schmied? Wir schmieden Ketten, Ketten" — oder: „Es steigt ein Geist, umhüllt von blankem Stahle, Des Friedrich's Geist, der in der Jahre sieben Einst that die Wunder, die er selbst beschrieben, Er steigt empor aus seines Grabe Male" — oder das für die Gemüter der Mädchen geeignete: „Frau'n Preußens, nehmt für eure Opfergaben" — für höhere oder eigentlich alle Schulen entbehren? Indes, ganz abgesehen von ihrem ethischen Gehalt, müssen der Form nach diese eisernen Lieder gerade ihrer von der gewöhnlichen Klangfarbe abweichenden Art wegen bei Mitteilungen über Poetik hervorgehoben werden. Wirkt auch die Persönlichkeit eines Theodor

Körner, den Rückert wiederholt besungen hat, auf unsere Jugend, die männliche wie weibliche, durch den frühen Heldentod mächtiger ein, als es der blasse Jüngling vermag, die echt deutschen Gedichte eines „Freimund Raimar" haben längst Bürgerrecht in unseren Schulen erlangt.

Ein Jahr vorher hatte er, ungefähr um dieselbe Zeit, als Chamisso, der Schatten- und Vaterlandslose, sein Märchen Peter Schlemihl dichtete, fünf Märlein für seine Schwester Marie zum Christfest ersonnen. Es sind dies die reizenden Kabinetsstücke, welche in fast keinem Lesebuch für Unterstufen fehlen: „Vom Bäumlein, das andre Blätter hat gewollt," — „Vom Büblein, das überall hat mitgenommen sein wollen" u. s. w. Auch hier ist es nicht bloß der anmutende Inhalt, welcher die Beachtung der Pädagogen verdient, sondern der Dichter zeigt besonders, daß er mit pädagogischem Takt den Ton für Kinder zu treffen weiß. Die Spiele mit Frage und Antwort darin sind von anerkannter Meisterschaft.

An diese Märlein wollen wir die Weihnachtslegende „Des fremden Kindes heil'ger Christ" reihen, das Muster eines Kindergedichts und der unvergängliche Geistesschmuck für jeden Weihnachtsbaum, so weit die deutsche Zunge klingt. Dieses Gedicht, bei Gelegenheit einer Weihnachtsfeier in den Schulen auf dramatische Art hergesagt, also unter Erzähler, Kind und heil'ger Christ verteilt, verfehlt niemals, einen tiefen Eindruck auf kindliche Gemüter zu machen.

Ein anderer Dichter sagt einmal von sich, daß, wenn ihn die Kinder in der Schule deklamierten, ihm dies eine Unsterblichkeit von einem halben Jahrhunderte sichere. Er hätte die Zeit ohne Scheu verdoppeln, ja, verdreifachen können. Länger, viel länger wird eine gesunde Nahrung für unsere Schuljugend das Rückert'sche Lied von „Barbarossa" bleiben, namentlich gegenwärtig, wo die Lobgesänge auf „Barbablanca" kaum verhallt sind. Zu von ihm verfaßten pädagogischen Mustergedichten gehören sodann: „Die Gräber zu Ottensen." Das erste Grab ist ein Massengrab. Napoleon's Werkzeug in den Hansestädten, Davoust, der Herzog von Auerstädt, vertrieb 1813 mehr als 30,000 Menschen aus dem reichen Hamburg, die arm, elend und verlassen umherirrten. Die Ruhestätte zu Ottensen nahm

die Leiber von 1200 dieſer Unglücklichen auf. In das zweite Grab wurde ein anderes Opfer des Krieges gegen die Franzoſen gebettet, der in der Schlacht bei Jena und Auerſtädt verwundete und des Augenlichts beraubte Herzog Ferdinand von Braunſchweig. Mit blutenden Wunden ſchleppte er ſich bis Ottenſen, wo er im November 1813 beſtattet wurde. Und das dritte iſt des Sängers Klopſtock Grab, der des Heilands Sieg und die Hermannsſchlacht durch ſeine Lieder verherrlichte; er ruht dort „mit ſeiner Gattin und ihrem Sohne.“ Zehn Jahre voll Druck und Tyrannei hatten die Linden des Grabes nicht gebrochen, die Schrift auf dem Hügel nicht erblinden laſſen. Als dumpfer Brodem der Knechtſchaft das Vaterland umgab, wehte ein leiſer Freiheitsatem von dieſer Stätte her. „Die Thränen der Vertrieb'nen, Des Feldherrn dumpfe Gruft, Verſchwinden vorm beſchrieb'nen Stein unterm Lindenduft, Wo wie in gold'nen Streifen Das Wort des Sängers ſteht: Saat, von Gott geſät, Dem Tag der Garben zu reifen.“

In den pädagogiſchen Kanon aufzunehmen wären ferner: „Die drei Geſellen“ mit der zündenden Stelle: „Da rief der in der Mitten Noch einmal: Deutſchland hoch! Und beide mit dem dritten Riefen's, und lauter noch,“ eins der unzähligen Zeugniſſe, wie gleich nach dem Zuſammenſturze des deutſchen Reiches im Jahre 1806 das Volk durch den Mund ſeiner Kaiſerherolde die Wiederaufrichtung herbeiſehnte.

Welche Schule möchte ferner das „Abendlied“ miſſen: „Ich ſtand auf Bergeshalde, Als heim die Sonne ging“ mit dem frommen Schluß: „Mich faſſet ein Verlangen, Daß ich zu dieſer Friſt Hinauf nicht kann gelangen, Wo meine Heimat iſt?“

Prächtige Schulgedichte ſind weiter diejenigen, welchen Humor oder Schalkheit beigemiſcht ſind: „Der betrogene Teufel“ (Die Araber hatten ein Feld beſtellt, Da kam der Teufel herbei in Eil'), „Chidher:“ (Chidher, der ewig junge, ſprach: Ich fuhr an einer Stadt vorbei), „Das Rätſel der Elfen“ (Die Elfen ſitzen im Felſenſchacht, Vertreiben mit Reden die lange Nacht) und „Beſtrafte Ungenügſamkeit“ (Es war das Kloſter Grabow im Lande Uſedom, Das nährte Gott vor Zeiten aus ſeiner Gnade Strom). Neben dieſen weltlichen „Kernliedern“

für die Schule weist eine große Anzahl schon einen überwiegend pädagogischen Gehalt auf, z. B. der „Vierzeiler" des Inhalts, daß nicht der auf der Welt verwaist sei, dem Vater und Mutter gestorben, sondern der, welcher für Herz und Geist keine Liebe und kein Wissen erworben.

Die „Vierzeiler" führen uns auf die „Form" der Rückert'schen Gedichte. Form und Inhalt lassen sich schwer trennen. Jedoch gerade unser Dichter ist für den etwa beabsichtigten Unterricht in der Poetik ein Lehrer und Berater, der uns fast nie im Stiche läßt. Der „geharnischten" Sonette gedachten wir bereits. Wer kennt dann nicht sein klassisches Beispiel für die altdeutsche Alliteration: „Roland der Riese am Rathaus zu Bremen Steht er im Standbild standhaft und wacht" —?

Mit der weichen Luft des Südens atmete er auch die weichen, wohllautenden Formen des Südens ein. Die deutsche Poesie bereicherte er darauf durch nicht wenige neue Formen. Wir nennen die Oktave, Siciliane, dann das Ritornell, diese viel zu selten nachgeahmte reizende Gattung. Wie melodisch klingt ein sinniger Gedanke in dieser anmutigen Form:

„Bescheid'nes Veilchen!
Du sagest: „Wann ich gehe, kommt die Rose."
Schön, daß sie kommt; doch weile noch ein Weilchen!"

Noch viel weiter erstreckt sich diese Einführung fremdländischer Gattungen. Arabische und persische Formen machte er bei uns heimisch, so die Makame und das Ghasel. Letzteres dichtete er auch mit echt pädagogischem Gehalt; wir erinnern an das volkstümliche: „Der Schmerz der Mutter:"

„Mensch, es ist der Schöpfung Pracht
Nicht für dich allein gemacht;"

mit dem an eine „Cornelia" erinnernden Schluß:

„Kind! da reichlich Aug' und Ohr
Dir mit Fülle ist bedacht;
Gönn' der Mutter etwas auch,
Das sie zum Geschmeid sich macht." —

Obige Darlegung, die viel weiter ausgesponnen werden könnte, muß hier genügen, um Rückerts unvergängliche Bedeutung für unsere Schule und Jugend darzuthun.

Mit dieser Bedeutung hängt die hohe Achtung zusammen,

welche er für den Lehrerstand selber hegte. Schon aus der Erlanger Zeit, und zwar aus dem ersten Jahre derselben, stammt ein klassischer Lobgesang auf den Beruf des Pädagogen und auf die Pädagogik selbst.

1826 veröffentlichte er die Übersetzung oder vielmehr poetische Nach- und Umbildung von „die Makamen des Hariri, oder die Verwandlungen des Abu Seid von Serug." Makamen (ein arabisches Wort, welches zunächst den Ort der Versammlung und Unterhaltung und dann diese selbst in der Form einer Erzählung bedeutet), sind die epischen „Causerieen" des arabischen Dichters Hariri, die Rückert mit einer in der deutschen Litteratur bis dahin kaum geahnten sprachlichen Meisterschaft nachgeahmt hat.

Ein Erzähler, Hareth Ben Hemman, berichtet uns im orientalischen Plauderton über die Abenteuer oder „Verwandlungen" des Helden Abu Seid. Einst kommt er nach Hims, dem arabischen Schilda. Vor den Thoren dieser Stadt legt der als Scheich dort waltende, augenblicklich jedoch in einen Schullehrer „verwandelte" Abu Seid mit seiner Schuljugend Proben pädagogischer Kunstfertigkeit ab, welche freilich auf lauter Kunststücke hinauslaufen. Als am Ende Hareth dem Freunde seine Verwunderung darüber ausspricht, wie er, Abu, sich habe dem Lehrberufe widmen können, sagt dieser in der 39. Makame:

„Was ist hehrer — als ein Lehrer, — der ein Vater ist, nicht des Fleisches und Geblütes, — sondern des Geistes und Gemütes? — Und wo ist anmutiger ein Stand als dessen, der steht — in der Mitte von der Jugend Rosenbeet, — dessen Anhauch den Greis erfrischt — und in seinen Frost sanfte Wärme mischt? — Oder welcher Beruf — ist förderlicher zu des Ruhmes Behuf, — als der Weisheit Korn, das unvergängliche, — zu streu'n in das Land, das frischempfängliche, — daß es aufgeh' und Ernte trag' überschwängliche; — wenn die Jugend den Klang deiner Rede bewahrt in tiefern — Herzen, als die Züge deiner Schrift auf Schiefern, — um sie der Nachwelt zu überliefern, — wann der Tod zerbrochen hat deines Mundes Kiefern! — Das schreib' auf und leg' es auf dein Gesims, — was ich zu dir gesprochen vor den Thoren von Hims!"

Gern wird die Lehrerwelt Deutschlands diese goldenen Worte auf ihr „Gesims“ legen, namentlich am Ehrentage dessen, der sie übermittelt hat! Wie anders lauten sie, als die Verse in den „geharnischten Sonetten,“ welche die Lehrer anklagen, daß diese in der Zeit von Deutschlands Erniedrigung ihr „Amt zum Schlimmen“ mißbraucht hätten? Oder wenn Rückert im „Liebesfrühling“ singt, seine Freunde rieten ihm zwar, „edlem Lehrstand“ sich zu weih'n, „auszustreuen gold'ne Saaten in der Jugend frische Reih'n.“ Ob er solche in sich trage, sei ihm wenig bewußt; sie zwischen Dornen zu säen, habe er vollends keinerlei Neigung! — —

Um aber schließlich zu erweisen, welche Fülle pädagogischer Weisheit in den Werken Friedrich Rückert's verborgen liegt, brauchen wir nur seine im Jahre 1836 veröffentlichte „Weisheit des Brahmanen“ (Die Weisheit des Brahmanen. Ein Lehrgedicht von Friedrich Rückert. Zwölfte Auflage, Leipzig, Verlag von S. Hirzel 1886) zur Hand zu nehmen. Muß schon dieses bedeutende Lehrgedicht der Deutschen eine Fundgrube erhabener und tiefer Lehren für alle Lebenslagen und Stände genannt werden, so daß wir in der That glauben, eine weltliche Bibel vor uns zu haben, so ist in pädagogischer Hinsicht Rückert's Hauptwerk erst recht ein Evangelium. Rodnagel macht folgende treffende Bemerkung: „Eine Auswahl der Weisheit des Brahmanen würde dem heranwachsenden Geschlechte die Lehren der Weisheit und Tugend anschaulicher machen, als viele poetische Sammlungen, die unter diesem Titel Altes und Neues aus dem Sprachschatz untereinandermengen.“ Nur daß dieser Gelehrte den ganzen Umfang jener pädagogischen Weisheit nicht entfernt andeutet. Weniger dem heranwachsenden Geschlecht, als den Lehrern selber bietet Friedrich Rückert hier einen zum großen Teil noch ungehobenen Schatz. Denselben vor den Lesern dieser Blätter auszubreiten, möchten wir einem besonderen Artikel, einer Ergänzung dieser Würdigung des „Pädagogen“ Rückert, vorbehalten. Zur Erhärtung, wie die moderne Pädagogik, gewiß unbewußt, die Gedanken, welche von dem großen Jubilar herrühren, sich zu eigen gemacht hat, nur ein Beispiel hier am Schluß. Welcher Schulmann kennt nicht das geflügelte Wort: „Wer die Schule

hat, hat die Zukunft!“ Weniger bekannt ist, daß dieses Wort, abgesehen davon, daß man es dem Vater der Regulative, Stiehl, zuschreibt, von dem Vater der Weisheit des Brahmanen herrührt. Der Brahmane redet Seite 167 (Fünftes Buch, 90) die Lehrer also an:

„Die Zukunft habet ihr, ihr habt das Vaterland,
Ihr habt der Jugend Herz, Erzieher, in der Hand!

Was ihr dem lockern Grund einpflanzt, wird Wurzel schlagen;
Was ihr dem zarten Zweig einimpft, wird Früchte tragen.

Bedenkt, daß sie zum Heil der Welt das werden wollen,
Was wir geworden nicht, und haben werden wollen!“

Endlich finden wir im siebenten Buche, 61 (Seite 237) folgenden erhebenden Spruch:

„Das menschlichste Geschäft ist, Menschen zu erzieh'n!“

II.

Luthers Verhältnis zu den weltlichen Dingen.*)

Von

Dr. Keferstein-Hamburg.

Das ist der große Sinn und Zug im Charakter Luther's, daß er das Größte und Kleinste ins Auge faßt und mit seinem wahrhaft göttlichen Feuereifer seinem Volke, den Großen wie den Kleinen, die Richtung für ihre Gesinnung, wie für ihre Handlungen und Unternehmungen vorzeichnet, so im Gebiete der heiligsten Dinge von Glaube und Sitte, wie im Gebiete des politischen und sozialen Lebens. Die inneren, wie die Angelegenheiten der äußeren Politik faßt er ins Auge und tritt unter Umständen als der zum Krieg entflammende (s. Türkenkrieg) oder vom Kriege abmahnende Prophet auf. Daß er sich als einen Gottesmann, als einen verantwortlichen Propheten des Volks fühlt und weiß, spricht er wiederholt mit vollem Bewußtsein aus. Er wird von dem lebhaften Bewußtsein ge-

*) Anmerkung. Der vorstehende Artikel wurde im Jahre der Luther-Jubelfeier geschrieben und der jetzigen Redaction dieser Blätter zu etw. Verwendung überlassen. D. Verf.

tragen, daß er durch seinen Kampf wider Rom und sein entschiedenes Eintreten für das Evangelium sowie für eine ganz neue Auffassung von den göttlichen und menschlichen Dingen allerlei — zum Teil sich sehr gefährlich ankündigende Bewegungen im Volke (s. Wiedertäufer, Bauernerhebungen, Zwickauer Propheten) hervorgerufen und wenigstens indirekt veranlaßt habe. Eben darum meint er nun auch dergleichen Gefahren beschwören zu müssen. Darum duldet es ihn nicht auf der Wartburg und er kehrt von da — ohne Genehmigung seines Kurfürsten zurück und schreibt demselben, daß er auf seinen fürstlichen Schutz nicht rechnen könne noch wolle, daß er sich unter einen höheren Schutz stellen müsse.

Mit allen Ständen seines Volkes hat er lebhafte Fühlung. An städtische Magistrate, an den Adel, an die Fürsten sind seine Sendschreiben gerichtet. Er kann da zuweilen, wie uns nach Maßgabe seiner Sprache bedünken will, unendlich derb und ausfällig werden, — aber weit entfernt von boshaften und unversöhnlichen Befehdungen seiner Gegner, — die immer zugleich Gegner seiner heiligen Sache, nicht etwa persönliche Feinde sind und die er also nicht aus irgend welchen persönlich-egoistischen Motiven bekämpft, — läßt er sich als Freund des Friedens und Vorkämpfer lediglich einer guten hohen Sache auch zu den echt christlichen Mitteln des Gebets und einer entgegenkommenden sich selbst demütigenden Weise herbei, um doch zu versuchen, ob der böse Feind nicht vielleicht auf friedlichem Wege zu gewinnen sei (s. s. Briefe an Herzog Georg —, Heinrich von England —, Leo X., an welchen letzteren er u. A. ausdrücklich schreibt, daß er zwischen Person und Sache wohl zu unterscheiden wisse und den Papst nur gleichsam als leidendes Organ seines unglücklichen Amtes betrachte.)

Die Stimmungen Luthers in betreff der Ausbeutung Deutschlands durch Rom und die Papisten, besonders auch der Vergewaltigung des deutschen Kaisertums durch das Papsttum gleichen denen eines Walter von der Vogelweide, Fischart, Hans Sachs und anderer hervorragender Geister der früheren Jahrhunderte. Welcher klarblickende und für sein Vaterland fühlende Mann hätte nicht mit Ingrimm über solch anmaßendes Gebahren erfüllt werden sollen. Luther spricht es wiederholt aus, daß er

als einer der ersten den Blick für die Rechte und die hohe Bedeutung der weltlichen Obrigkeit geschärft oder geöffnet habe.

Wenn er aber auf der einen Seite angemaßte Autoritäten bekämpft und zu ihrer Abschüttelung ermahnt, so warnt er doch auch wieder vor Gewaltthätigkeiten und dem Gebrauche des Schwertes, das er der weltlichen Obrigkeit vorbehalten wissen will. Und wohl zu merken: während er die angemaßten geistlich-hierarchischen Gewalten unerbittlich geißelt und ihre Unrechtmäßigkeit erörtert, tritt er für die Rechte der weltlichen Obrigkeit ganz entschieden ein, ohne freilich auch deren schwere und mannigfache Gebrechen zu verschweigen und ihre hohen Obliegenheiten unerörtert zu lassen.

Doch wir wollen, bevor wir von Luthers politischen Anschauungen des Näheren reden, auf seine echt nationalen Verdienste hinweisen. Sein größtes, unsterbliches Verdienst bleibt natürlich seine Befreiung von Tausenden aus den Banden des Aberglaubens und aller der traurigen Folgen hierarchischen Regiments. Damit hat er seinem, wie natürlich auch andern Völkern ihre höhere Gesittung, ihr gesamtes Kulturleben, die Erfüllung einer bedeutenden geschichtlichen Mission gerettet. Er hat somit seinem Volke die edelsten Güter, einen geläuterten Glauben und gereinigte sittliche Ideale bewahrt oder zurückgegeben; er hat seine Glaubensgenossen — aber damit auch tausend andere in seinem Volke — vor geistiger Versumpfung, sittlicher Entartung, wie nicht minder gerade auch in Folge dessen vor einer traurigen Verkümmerung des politischen und nationalen Lebens behütet, — wenngleich nicht zu leugnen ist, daß aus den durch ihn in Fluß gebrachten reformatorischen Bewegungen zunächst eine weitere Zerklüftung im deutschen Reichskörper heranwuchs, da ja nunmehr die confessionelle Verschiedenheit zugleich eine neue politische Parteistellung und Bildung nach sich zog. Die Früchte davon haben wir im dreißigjährigen Kriege und der traurigen Berühmtheit der Beschlüsse des westfälischen Friedens, wie vorher schon im schmalkaldischen Kriege gekostet.

Indem aber Luther, wie angedeutet, die gute Berechtigung und hohe Mission der weltlichen Obrigkeit und somit des Staates

ſelber verkündete und mit vollem Bewußtſein die evangeliſch-pauliniſche Theorie von dem guten Rechte des „Kaiſers“ vertrat, hat er zugleich die Idee der Nationalität als eines gleichfalls von Roms Weltherrſchaftsplänen bedrohten Gutes gerettet und zu neuem Leben geweckt. Vor den päpſtlichen Anmaßungen und Herrſchaftsanſprüchen kann nur die „kirchliche“ Gemeinſchaft der Laien zu Recht beſtehen; jede andere von Gott geordnete und berechtigte Gemeinſchaft, wie die der Nationen und Staaten, iſt von dem Tribunal des Papſttums höchſtens nur ſo lange geduldet, als ſie ſich gefällig in den Geſichtskreis römiſcher Autorität bannen und einſchließen läßt.

Wir brauchen aber nur die hohe Bedeutung von Nationalität und Staat für den *Reichtum* des geſchichtlichen Lebens zu berühren, um zugleich das hohe Verdienſt des Kampfes wider ſolche Nivellierungsarbeit herauszufühlen. Freilich wollen und dürfen wir nicht verſchweigen, daß auch Diplomaten mit Nationalitäten vielfach allzu willkürlich verfuhren und vergaßen, daß die naturgemäße Baſis eines jeden Staates eben eine beſtimmte Nation — oder ein beſtimmter einzelner Stamm iſt und bleibt. — Völkerſchacher iſt allezeit auch von Diplomaten, wir wollen nicht ſagen von wirklichen Staatsmännern getrieben worden. Erſt in der neueſten Geſchichte hat ſich das Nationalitätenprinzip aufs neue in ganzer Schärfe geltend zu machen geſucht.

Nicht minder hat unſer Reformator die verſchiedenen Güter unſeres Volkes, wie ſeine Sprache und ſomit ſeine Literatur und ſein geſamtes Geiſtesleben nicht nur vor Verfall gerettet — oder eigentlich erſt recht zur Geltung gebracht, ſondern auch durch unermüdlichen Fleiß und tiefe Studien, ſowie durch ſeine unvergleichliche Begabung zu derjenigen Ausbildung geführt, auf der dann die folgenden Generationen weiter bauen konnten. Unvergleichlich bleibt unſeres Luther Verdienſt um deutſche Sprache und Literatur. Auch in dieſer Richtung hat er das römiſche Joch von uns genommen, hat uns eine deutſche *Schriftſprache* geſchaffen und ſomit die Schätze des Geiſteslebens zu einem nationalen Gemeingut erhoben. Wenn trotzdem noch im 17. Jahrhundert von einem Thomaſius für die deutſche Sprache als Sprache der Gelehrten und von anderen, wie von

Comenius für die gehörige Erlernung der Mutterſprache in Schulen — ſtatt des bloßen alles beherrſchenden Latein — und zwar lange vergebens geſtritten werden mußte, ſo war das wenigſtens nicht Luthers Schuld, ſo lag das an der Macht träger Gewohnheit oder thörichten Vorurteils.

Darum heben auch die meiſten neuen Lobredner Luthers gerade dieſe Seite ſeines Einfluſſes auf die deutſche Sprache und Litteratur ganz beſonders heraus, indem ſie die zweite klaſſiſche Epoche unſerer Nationalliteratur in zweifacher Beziehung auf Luther zurückführen, einmal ſpeziell hinſichtlich der ſprachlichen Verdienſte Luthers und dann hinſichtlich des freien proteſtantiſchen Geiſtes, unter deſſen Ägide alle neueren bedeutenden Fortſchritte auf litterariſchem Gebiete gemacht wurden. Denn wenn auch Luther ſich zu der Schriftautorität bekannte — alſo nicht zu dem rein ſubjektiv-philoſophiſchen Standpunkt, wenn er auch wiederholt das Pochen auf den „Geiſt“ verurteilte, ſo hat er doch mit dieſer Schriftautorität ein *ethiſches* Prinzip zur Geltung gebracht, das ſich von der katholiſchen Ethik unterſchied wie der ſonnenhelle Tag von der Finſternis der Nacht, — ſo hat er doch die wahrſten und tiefſten Seiten der chriſtlichen Lehre, ſowohl der *Dogmatik* wie der *Ethik*, aus ihrer Verſchüttung unter papiſtiſche Lehren wieder hervorgezogen, — ohne, worauf hier beſonders Gewicht zu legen iſt, ſich zu einem weltflüchtigen Chriſtentum zu bekennen. Das aber iſt ja ein *charakteriſtiſcher Hauptzug* in unſerer zweiten klaſſiſchen Litteraturperiode, daß die Rechte des Menſchen — nach rein menſchlicher, ſomit nach der natürlichen Seite anerkannt werden. Es iſt auch nicht der durch eine finſtere asketiſche Ethik verkümmerte und gleichſam entleerte Menſch, es iſt nicht ein einförmiges Heiligenleben — es iſt nicht eine buddhiſtiſche Leugnung der Rechte des Individuums — kurz, es iſt keine Entfremdung des Diesſeits vom Jenſeits — kein Abſagebrief an das Diesſeits, keine inhaltleere rein formale Frömmigkeit, die hier etwa Boden fände, ſondern es iſt eine ſchöne Vermählung zwiſchen dem frommen gottesfürchtigen und dem zugleich auf das Irdiſche — nur in maßvoller Weiſe — gerichteten Leben und Streben angebahnt und zum Ausdruck gebracht. Und ſomit könnten wir behaupten, daß Luther trotz

aller seiner Treue gegen das Bibelwort, — innerhalb dessen er übrigens das köstliche Erz von dem minder edlen Gestein zu unterscheiden verstand und wagte (wir erinnern an seine „papierne" Epistel), — doch sich einen auch der griechischen Antike und somit der Kultur der Renaissance annähernden Standpunkt zu bewahren wußte, der dann in unseren größten Klassikern zum mannigfachsten Ausdruck gelangte. Zwar wird niemand an einem Goethe oder Schiller einen spezifisch-konfessionellen Standpunkt herausfinden, aber beide teilen mit Luther den tiefen Respekt vor der Bibel, — sie teilen nicht minder mit ihm die Bekämpfung eines faulen, heuchlerischen, gleißnerischen Pfaffentums sowie die Forderung der Freiheit des einzelnen Individuums nach Seiten seines Glaubens. Denn man wähne nur nicht, daß Luther der Glaubenstyrannei und zudringlichen Proselytenmacherei jemals im Ernste das Wort geredet, daß er ein unduldsamer Zionswächter gewesen. Er weiß sehr wohl zu unterscheiden zwischen einem eigentlichen Diener des Evangeliums und dem christlichen Laien: von jenem fordert er freilich ein völlig festes Bekenntnis auf die Hauptsätze der Christologie, den letzteren will er in keiner Weise gewaltsam zum Glauben gebracht sehen. Und wenn wir uns seinen Begriff vom *Glauben* so recht vergegenwärtigen und bedenken, daß er alle christlichen Tugenden als des Glaubens notwendige reife Früchte betrachtet, so können wir nicht umhin, in diesem seinen Glauben den Inbegriff eines völlig frommen, d. h. eines ganz auf Gott gerichteten Gemütes zu erkennen, also einen Zustand des Inneren, bei dem der Mensch alles Dasein und vornämlich das menschliche Denken und Leben unter den heiligen Willen Gottes gestellt sehen möchte. Luther hatte die Glaubenstyrannei Roms und der Papisten zu tief und schmerzlich an sich selbst und seinen Umgebungen empfunden, als daß er nicht die schöne Duldung andern gegenüber auch seinerseits hätte erwählen und zum Prinzip erheben sollen. Er will, daß für die höchsten Wahrheiten des Geistes auch nur mit geistigen Waffen, also keineswegs mit dem Schwerte gekämpft werde. — Man soll ihn aus der Schrift widerlegen, aber nicht einfach verdammen. Dazu soll ja die Sprache und die gesamte wissenschaftliche Bildung dienen, daß man die gött-

lichen Lehren und Wahrheiten aus ihren tiefſten und reinſten Quellen ſchöpfen könne. Schon dieſe Kampfesweiſe, bei der es ſich um deutliche helle Beweiſe handelt, zeigt den von jeder willkürlichen, von vorn herein auf Monopole und Privilegien pochenden, Rechthaberei, von jeder plumpen Vergewaltigung des Gegners ſich entfernt haltenden Streiter. An dieſen Felſen der heiligen Schrift freilich klammert er ſich mit der ganzen Inbrunſt ſeines Herzens, mit jeder Faſer ſeines Geiſtes. Hier ruht ihm die letzte und höchſte Autorität für menſchliches Glauben, kurz für das religiöſe und ethiſche Gebiet. Aber auch hier will er mit aller Gewiſſenhaftigkeit, mit allem vorhandenen wiſſenſchaftlichen Apparat gründlicher Forſchung vorgegangen ſehen, damit der ganze, volle, wirklich hier niedergelegte Inhalt verſtanden werde. Jede Leichtfertigkeit der Schriftauslegung iſt ihm zuwider; von philologiſch-hiſtoriſcher Gründlichkeit ſoll die bibliſche Exegeſe getragen ſein. — Und wie lebendig weiß er dieſen bibliſchen Inhalt mit der Wirklichkeit und den tauſendfältigen Erſcheinungen und Verhältniſſen dieſer Welt in Zuſammenhang und Einklang zu bringen, wie treffend bemißt und beleuchtet er die irdiſchen Dinge an den deutlich erkannten Worten der Schrift! . . Daß er aber wiederum die Schrift nicht zur Quelle und zur Richtſchnur überhaupt jeder Wiſſenſchaft, alles menſchlichen Erkennens machen wollte, ergiebt ſich — abgeſehen von vielem Anderen, wie z. B. ſeiner ausdrücklichen Berufung auf die Forſchungen der Juriſten über das Recht der Fürſten gegenüber ihrem Reichsoberhaupte, dem Kaiſer — vornehmlich ſchon daraus, daß er, und auch dies wiederum im Gegenſatze gegen römiſch-päpſtlichen Uſus — den Wiſſenſchaften, die ſich mit weltlichen Dingen abgeben — ihr volles Recht gewahrt wiſſen will, daß er eine herzliche Freude an allerlei wiſſenſchaftlichen Studien ausdrückt und nicht müde wird, auf die alte Feindſchaft zwiſchen dem Antichriſten — oder dem Teufel einer- und dem Aufblühen der Wiſſenſchaften andrerſeits hinzuweiſen. Dem „Böſen“ iſt nichts am Aufkommen echter unabhängiger Studien gelegen; er „riecht den Braten,“ daß ſein Reich, ſeine Macht z. B. durch echte Sprachſtudien und überhaupt durch die Zunahme feiner geſchickter, d. h. hier namentlich auch wiſſenſchaftlich gebildeter Leute in hohem Grade

gefährdet sei. Und wer noch daran zweifeln sollte, daß der von Luther bekämpfte Papismus auch ein Feind aller freien Wissenschaft seit Jahrhunderten gewesen sei, den brauchten wir nur auch die unwiderleglichen und reichlich beigebrachten Zeugnisse des ehrwürdigen Jenaischen Kirchenhistorikers Hase in seiner „Protestantischen Polemik" hinzuweisen.

Und so muß uns feststehen, daß Luther mit seinem entschiedenen Ein- und Auftreten für die wissenschaftliche Forschung auch das befreiende Wort für alles Gedeihen unserer nationalen Litteratur hinausgegeben habe. Wie könnte sich namentlich auch eine hohe Poesie entfalten, wenn die Geister unter dem erdrückenden Banne falscher, angemaßter Autoritäten gefesselt blieben! Wer mit unbefangenem Auge die Geschichte unserer Litteratur durchmustert, wird bald entdecken, daß sie nach der Reformation vorwiegend auf protestantischem Boden gediehen sei und daß man das Beste aus anderen Kreisen den fortgesetzten und unabweisbaren Einflüssen des protestantischen Geistes zu danken habe. — Wir brauchten ja nur an die laute offene Kriegserklärung Roms wider alle moderne Wissenschaft und Kultur zu erinnern, um unsere Behauptungen möglichst klar zu beweisen.

Auch selbst einem Lessing'schen Standpunkte, wie er im Nathan zum Ausdrucke gebracht ist, steht Luther keineswegs so fremdartig gegenüber, wie es Manchem scheinen möchte. Denn auch Luther trat wiederholt gegen Glaubenstyrannei und Glaubenshochmut, besonders aber auch gegen jedes bloße Lippenbekenntnis auf. Das kann man allerorts in seinen Betrachtungen betont finden, daß auch er einen Glauben ohne Liebe für einen toten nichtigen Glauben erachtet habe. Schwebt ihm doch ein Bild menschlicher Vergesellschaftung in Gemeinde und Staat vor, in welchem die Nächstenliebe als das A und O aller Pflichten erscheint. Wie hätte er auch wohl mit dem weitherzigen Melanchthon in treuer Freundschaft verbunden bleiben können, wenn eine zelotische Patriarchennatur in ihm geherrscht hätte. Nur als den Ausdruck momentaner Abweichungen von seinen Grundanschauungen oder als eine ihm aufgezwungene Notwehr dürfen wir es ansehen, wenn er u. a. die protestantischen Landesfürsten auffordert, gegen unevangelische Irrlehrer und deren Anhänger —

oder selbst gegen die Versuche des Kaisers, Glaubens- und Gewissenstyrannei zu treiben, mit streiten zu helfen. Sein Kampf wider Zwingli's Abendmahlslehre ist doch nur ein Glied in der Reihe von Beweisen dafür, daß Luther sich in *seiner* Auffassung von biblischen Aussprüchen durch niemand, auch nicht durch Kaiser und Reich, irgendwie beeinflussen noch beirren lassen mochte.

Aber nicht nur *indirekt* hat Luther den Gang und das Gedeihen unserer Nationalliteratur in nachdrücklichster Weise gefördert, auch unmittelbar hat er dieselbe durch eigene zahlreiche litterarische Arbeiten aller Gattungen auf's reichste beschenkt. Sein reicher und zugleich tiefer Geist, sein liebewarmes offnes Herz, seine hohe poetische Begabung, sein unerschöpflicher köstlicher Humor, sein auf das Größte, Höchste und Fernste, wie auf das Kleinste und Nächstliegende gerichteter Sinn, seine meisterliche Beherrschung der Sprache, die Fülle seiner Gedanken, die glückliche Bereitschaft unzähliger historischer Reminiscenzen, sein offenes empfängliches Auge und Ohr, wie namentlich auch noch seine stete mutige Kampfbereitschaft und die ganze volle Energie seines Willens, machte ihn zu einem Volksschriftsteller ersten Ranges. Bei diesem Manne geht wie bei wenigen die litterarische mit der persönlich kräftig eingreifenden Thätigkeit ununterbrochen Hand in Hand. Was sein Herz tief bewegt, seinen Geist mächtig erregt, was als feste klare Ueberzeugung ihm aufgegangen, das sucht er in mündlicher wie schriftlicher Rede, im persönlichen Wirken oder in allen erdenklichen anderen Formen der Anregung und Belehrung zur Geltung zu bringen.

Wenn wir den Charakter von Luthers Schriften näher bestimmen sollten, so würden wir solche Eigenschaften derselben aufzuführen und zu verzeichnen haben, die sie zum guten Teile zur Volkslektüre empfehlenswert machen. Die Darstellung ist eine einfache, schlichte, populäre, — wenn auch nach Maßgabe seiner Zeit vielfach derbe, — dabei geistvoll-lebendige und spannende, weil an konkreter aus Leben und Geschichte geschöpfter Behandlung der Stoffe, sowie an überraschenden vielfach humorvollen Wendungen reiche. Ueberall fühlt man das warme volle Interesse an seinem Gegenstande, überall den überlegenen hohen Standpunkt seiner Auffassung, überall die Weite des Blickes,

die überzeugungssichere Gewißheit, — oder andererseits entweder den schweren Ernst seines Unwillens oder das wohlwollende Mitempfinden mit denen heraus, deren äußeres und inneres Seelenheil ihm am Herzen liegt. Das alte Wort „weß das Herz voll ist" — hat sich gerade in seinen Schriften trefflich bewährt. Man staunt über die Fülle von Beziehungen, die er seinen Themen abzugewinnen und in denen er dieselben zu beleuchten versteht; das ist ein Uebersprudeln von Geist, ein Strom von hinreißender, fesselnder Rede. Was für eine scharfe Beobachtung hat er dem weltlichen wie allem menschlichen Leben und Treiben gewidmet; wie weiß er in alle noch so geheimen Gänge menschlicher Bestrebungen, wie z. B. in Handel und Wandel und damit zugleich in die unzähligen Verirrungen des Haufens einzudringen, um sie dann bloßzulegen und zu geißeln! Und wie ehrlich bekennt er sich selbst zu seinen menschlichen Schwächen; wie frei ist er da von jedem heuchlerischen Wesen! Seinen persönlichen Anteil an den Dingen der Welt liest man überall heraus.

Erstaunlich ist die Menge der kleinen Flugschriften, die Luther im Interesse der ihn bewegenden Fragen an die verschiedensten Personen und Stände richtet. Er wechselt Briefe mit Fürsten, wie mit Privatpersonen, seinen Freunden; er richtet Briefe an die Fürsten, um sie entweder über irgend eine religiöse Angelegenheit aufzuklären, oder um ihnen mit strafenden Worten ins Gewissen zu reden. Nicht nur, daß er Niemand eine Antwort schuldig bleibt, — er verfaßt auch eine Menge Sendschreiben von lebendigem Drange für die Wahrheit und das allgemeine Beste beseelt. Und was aus allen diesen Sermonen, Sendschreiben und Briefen hervorleuchtet: das ist sein unerschütterliches Selbstbewußtsein, die Siegesgewißheit der von ihm vertretenen guten Sache, die ja zugleich Gottes Sache ist. In der That wird er von einer ähnlichen starken Zuversicht auf seine göttliche Sendung getragen wie Christus und die Propheten des alten Bundes. Er fühlt sich zum Propheten und Missionar an seinem Volke berufen. Und wenn wir in seinen verschiedenen Sendschreiben auch einerseits manche Beteurungen seiner Demut gegenüber den Obrigkeiten ausgesprochen finden, so bleibt er doch dem Bekenntnisse treu, daß kein Mensch dem

Gewiſſen und Glauben vorzuſchreiben habe, und daß er in Sachen ſeiner Lehre ſich nur durch bibliſche Worte widerlegen laſſen werde. Seine Schriften bezeichnen in vorzüglichem Maße ſeinen ſtets auf das allgemeine Beſte gerichteten Sinn, die unermüdliche Wachſamkeit eines von Gott geſandten Apoſtels ſeines Volkes und der geſamten Chriſtenheit.

Und wiederum ſind ſeine Dichtungen der Ausdruck eines gläubigen frommen Gemütes; er hat mit ſeinem Kirchenliede dieſer Gattung der Lyrik nicht minder als der Sache des Evangeliums weite Bahnen gebrochen. Einem David als Pſalmiſten lauſchte er gerne die Motive zu ſeinen Dichtungen ab, — oder er ſtellt die Gebote des Dekalogs oder das Vaterunſer oder ein Moment aus Jeſu Leben, wie ſeine Geburt, in poetiſcher Form dar. Auch in Sentenzen, Fabeln, ja — ſelbſt in Balladen hat er ſich mit Glück verſucht, wie er ja ferner als Ueberſetzer der Fabeln des Aeſop auftrat und dieſe ihm ſo ſympathiſchen, weil nützliche Belehrung bietenden, Gedichte ſeinem Volke vorlegte. Mit Emſigkeit zieht er alle literariſchen Arbeiten in ſein Intereſſe, die neben der Schrift eine Fundgrube von Lebensweisheit enthalten. Und damit die auch in der alten Kirche entſtandenen mancherlei herrlichen Compoſitionen bewahrt, aber zugleich von ihren ſchlimmen Texten befreit würden, umkleidete er ſie mit neuen, dem Geiſt des Evangeliums entſprechenden Texten, ſo daß wir ſagen können, er ſei mit emſigem Bienenfleiße bemüht geweſen, alles Beſte zu Nutz und Frommen der Bildung ſeines Volkes zu ſammeln, zu erhalten und ans Licht zu fördern.

Seine Hochſchätzung und liebevolle Bewahrung von allen, auch weltlichen Gütern giebt eine treffliche Anreizung, den hiſtoriſchen Sinn und Sammlerfleiß ſeines Volkes zu beleben. Er gleicht ſo recht dem Hausvater, der aus ſeinem Schatze Altes und Neues herausfördert, um es zu einem wertvollen Gemeingute zu machen.

Bei alledem läßt ſich freilich nicht leugnen, daß ſich auch ſehr peſſimiſtiſche Stimmungen ſeiner Seele bemächtigen. — Trotz ſeiner wahrhaft kindlichen Freude an allem Schönen, das dieſe Gotteswelt dem Genuſſe des Menſchen darbietet, wird er doch nicht ſelten von heftigem tiefen Weh über die Verderbtheit

dieſer Welt ergriffen, ſo daß er ihr — und beſonders auch ſeinen Deutſchen, das ſchlimmſte Prognoſtikon in Geſtalt eines ſchweren Gottesgerichts und einer allgemeinen Heimſuchung — ähnlich derjenigen der halsſtarrigen Juden — ſtellt. Von dem Tode freilich hat er eine dem Glauben an eine Auferſtehung und ein ſeliges Jenſeits völlig entſprechende getroſte Vorſtellung. Dieſes leibliche Vergehen vermag ihm keine Schrecken einzuflößen. Und wenn er daher manche ſeiner ſchwer erkrankten Freunde, wie einen Myconius oder Melanchthon, durch faſt trotziges Gebet dem nahenden Tode zu entwinden ſucht, ſo thut er das in der Überzeugung, daß ſolche Rüſtzeuge für die Sache Gottes noch viel Gutes auf dieſer Erde zu vollbringen haben.

Man würde Luthers rein menſchliche Seite nicht erſchöpfend würdigen, wenn man nicht auch ſein Talent zur Freundſchaft und ſein lebhaftes Freundſchaftsbedürfnis hervorheben wollte. Es wäre eine überaus lohnende Aufgabe, Luthers freundſchaftliche Beziehungen zum Gegenſtande einer beſonderen Darſtellung zu machen, — dabei die Gallerie der ihm beſonders naheſtehenden Männer im Einzelnen zu zeichnen, die dieſelben mit Luther eng verknüpfenden gemeinſamen Intereſſen herauszuſtellen und die Art ihres Verkehrs zu charakteriſieren.

Obgleich ſelber auf beſcheidene Mittel angewieſen, war er ſich doch deſſen ſtets bewußt, daß Gott einen fröhlichen Geber lieb habe und daß Mildthätigkeit eine feine weiſe Ökonomie des Chriſten ſei und bleibe. Schwerlich hat er einen ſich ihm nahenden Notleidenden, ſei es ohne geiſtlichen Zuſpruch, ſei es ohne materielle Unterſtützung gelaſſen.

(Schluß folgt.)

III.

Über den Anschluß der Geographie an die Geschichte.

Von

G. Heimerdinger, Seminarlehrer in Altenburg.

In Übereinstimmung mit dem Ziller'schen Konzentrationsprinzip, nach welchem die Gesinnungsstoffe als konzentrierende Mittelpunkte zu betrachten, die übrigen, jenen untergeordneten Lehrstoffe aber angemessen um sie zu gruppieren sind, wird gefordert, daß auch die Geographie im Anschluß an die gleichzeitig behandelten sachlichen Stoffe der historischen Lehrfächer den Stoff auszuwählen und die Kenntnis des jeweiligen geschichtlichen Schauplatzes, der Naturverhältnisse der einzelnen Länder und der Lebensbedingungen des betreffenden Kulturvolkes zu vermitteln habe.

Es kann gewiß nicht geleugnet werden, daß die Idee eines Anschlusses des geographischen Lehrstoffes an den gleichzeitig behandelten geschichtlichen ungemein sympathisch ist. Indem der geographische Unterricht überall und konstant seine Anregungen aus der Geschichte erhält, und so das geographische Material nicht unvermittelt und zufällig auftritt, wird nicht nur das rechte freie und unmittelbare Interesse, das von selbst auf tiefere und eingehendere geographische Betrachtungen der geschichtlichen Schauplätze hindrängt, im Zögling zuverlässiger geweckt und gepflegt, sondern der geographische Lehrstoff tritt durch die geschichtliche Beleuchtung selbst in ein helleres Licht und wird, weil in reicher und inniger Verbindung mit anderen Gedanken und Vorstellungskreisen, leichterer und sicherer appercipiert. Nur werden sich freilich nicht alle Partieen in der Geographie derart behandeln lassen. Wenigstens werden die verbindenden Fäden zwischen geschichtlichem und geographischem Stoff oft so geringe sein, daß nur der Schein der Konzentration bleibt.

Selbst wenn man, wie dies im Leipziger Seminarbuche gefordert wird, den heilsgeschichtlichen Stoff gleichzeitig mit dem profangeschichtlichen als konzentrierenden Mittelpunkt mit hinstellt, sind der Anknüpfungspunkte nicht allzuviele zu gewinnen. Die Schauplätze, auf denen die heilige Geschichte sich abspielt und die in Beziehung zu ihr stehen, sind doch im Wesentlichen nur das Land Kanaan und Egypten; schon mehr nebensächlich treten die Nachbarländer, wie Arabien, Syrien und das Euphrat- und Tigrisland auf. Erst in der Apostelgeschichte erweitert sich der Kreis, indem spezieller Syrien und Kleinasien, sowie die Balkanhalbinsel das Arbeitsfeld der Missionsthätigkeit des Apostels werden, der mehr gearbeitet hat, als sie alle.

Freilich würde man dabei in die schiefe Lage kommen, zwei verschiedene Reihen allein in diesem einen Unterrichtsfache herausbilden zu müssen, und abwechselnd von den Stoffen, zu deren Behandlung das profangeschichtliche Material Anregung giebt, überzuspringen zu denjenigen, auf welche das heilsgeschichtliche hinweist. Zwei geographisch-begriffliche Reihen aber nebeneinander herführen oder abwechselnd verfolgen wollen, müßte notwendig zur Folge haben, daß eine die andere verdrängte und verdunkelte, und Verwirrung und Unklarheit im Vorstellungs- und Gedankenleben könnten auf diesem Gebiete nicht ausbleiben.

Das ist es denn auch jedenfalls gewesen, was die Eisenacher bestimmt hat, von den zwei Centren, welche hier vorliegen (der heils- und profangeschichtliche Stoff) nur die profangeschichtliche Reihe in den Mittelpunkt der übrigen Lehrstoffe zu stellen. Sie lassen dagegen das geographische und kulturhistorische Material, das sich z. B. unmittelbar aus der Bearbeitung der Patriarchengeschichte ergiebt, in ähnlicher Weise gewinnen, wie es bisher jeder verständige und einsichtsvolle Lehrer in der Geschichtsstunde gethan hat. Sie suchen die in der Geschichte berührten Orte und Gegenden gelegentlich und nebenbei auf, skizzieren sie an die Wandtafel und lassen das Geographische nur im Lichte der betreffenden Geschichts- und Kulturperiode betrachten, nicht aber gleichzeitig im Lichte der Gegenwart. Es hieße das sonst ebenso zwei grundverschiedene geographische und kulturhistorische Reihen (gleichzeitig) nebeneinander herführen und die phychologische Thatsache ignorieren, daß konträre Vorstellungen einander hemmen.

Das Kind muß es als einen Druck empfinden, wenn es bei Auffassung des geschichtlichen Stoffes gleichzeitig zwei so konträre Reihen zu verfolgen hat. Ein befähigtes wird Mühe haben, sich durch dieses so Verschiedenerlei hindurch zu finden und das Sonst und Jetzt sorgfältig und reinlich auseinanderzuhalten; bei einem weniger beanlagten kann ein Ineinanderfließen der beiden Reihen nicht ausbleiben. — Man ziehe darum auch hier nur geographisches Material insoweit heran, als dies für das Verständniß des betreffenden Geschichtsstoffes erforderlich erscheint und der Geschichtsstoff selbst direkt darauf hinweist; aber auch dann betrachte man den geschichtlichen Schauplatz nur im Lichte der entsprechenden Kulturperiode.

Als Bleibendes werden dabei immer die physischen Verhältnisse der einzelnen Gegenden und Länder sich herausstellen (wie z. B. Bodengestalt, Fluß- und Stromläufe ꝛc.) Es liegt bei einer derartigen Geschichtsbetrachtung so nahe, dem Zusammenhange nachzuspüren, der zwischen Land und Leuten besteht; es müssen zweifelsohne derartige Reflexionen im Interesse der Selbstthätigkeit und des selbständigen eigenen Erwerbes seines geistigen Besitzes vom Schüler angestellt werden, soweit das irgend möglich ist. Damit hängt denn auch wesentlich zusammen, daß die Herbart-Ziller'sche Pädagogik gleichzeitig Fauna, Flora sowie die Mineralien des in der Geschichtsstunde auftretenden Landes (und die aus der Heimat dazu in Beziehung stehenden) in den naturkundlichen Unterrichtsstunden zur Betrachtung heranzieht. (Siehe die Schuljahre von Rein, das Leipziger „Seminarbuch", „Materialien zur speziellen Pädagogik", herausgegeben von M. Bergner, Langensalza, Hermann Beyer u. Söhne.)

Freilich werden derartige Reflexionen in der Sphäre der einfachen Volksschule nur in sehr beschränktem Maße und nur ausnahmsweise möglich sein, wenn anders die Kinder nicht entweder in das Raten sich verlieren oder bloße Maulbraucher werden sollen und der Unterricht nicht dem Verbalismus in die Hände arbeiten will. Schon im naturkundlichen Unterrichte: was für ein Reichtum eingehender, umfassender und feiner Beobachtungen und immerhin auch was für eine Reife des Denkens gehören dazu, um eine einzige Pflanze auf ihre Lebensbedingungen, auf den Kausalzusammenhang zwischen Standort, Einrichtung und

Lebensweise hin zu prüfen! — Wie viel schwieriger aber sind solche Reflexionen bei Beurteilung geschichtlicher Zustände und Verhältnisse, wo die Fäden oft genug so verborgen liegen, daß auch die bedeutendsten Historiker nicht in das Dunkel zu dringen vermögen und wo der Lauf der Ereignisse nicht selten von den Plänen und dem Machtworte einer einzelnen Person abhängt!

In ähnlichem Sinne spricht sich denn auch Waitz, (Allgemeine Pädagogik, herausgegeben von O. Willmann, Berlin 1875) aus; er schreibt S. 243: „Man hat neuerdings mehrfach auf die innere Verbindung hingewiesen, in welcher Geschichte und Geographie miteinander stehen, da die Verteilung von Land und Wasser, die Beschaffenheit von Grund und Boden, deren natürliche Produkte, die klimatischen Verhältnisse u. s. f. den durchgreifendsten Einfluß auf die Entwicklung des physischen und dadurch auch des psychischen Menschenlebens ausüben; denn die Beschaffenheit seiner Naturumgebung ist es hauptsächlich, die den Menschen zuerst auf eine bestimmte äußere Lebenseinrichtung hinführt und damit den sozialen Verhältnissen eine bestimmte Gestalt giebt, sie ist es hauptsächlich, die ihnen die Befriedigung seiner natürlichen Bedürfnisse bald erleichtert, bald erschwert, und ihm Erfindungen abnötigt, welche seine Intelligenz auf eine höhere Stufe heben, die Natur ihm vollständiger unterwerfen, zugleich sein äußeres Leben bedeutend umgestalten und seinem Streben neuen Bahnen eröffnen. Ohne diesen Einfluß der Naturumgebung auf die soziale, politische, intellektuelle und moralische Entwicklung der Völker hier weiter verfolgen zu können, dürfen wir allgemein und unbedingt die innere Zusammengehörigkeit von Geschichte und Geographie als Wissenschaften zugeben, da es am Tage liegt, daß die durch menschliche Thätigkeit allmählich veränderbare Naturumgebung schon von Anfang einen großen Teil der Antriebe und Bedingungen des Gelingens und Mißlingens für das menschliche Handeln enthielt und fortwährend enthält. Diese innere Verbindung jener beiden als Wissenschaften beweist jedoch nur wenig für die Notwendigkeit, sie auch im Unterrichte mit einander zu verbinden, da teils der Unterricht überhaupt nur auf seiner höchsten und letzten Stufe die eigentlich wissenschaftliche Form der Darstellung annäherungsweise annehmen kann, teils der Geschichtsunterricht insbesondere (wie

ſich oben gezeigt hat) auf ſeinen erſten Stufen einer wiſſenſchaftlichen Behandlung ganz entſagen muß, weil er der Natur der Sache nach primär für die Gemütsbildung zu wirken hat und erſt ſekundär für die Bildung und Einſicht. So wichtig es daher auch iſt, daß für den Forſcher die Geographie in ihrem Zuſammenhange hauptſächlich mit Geologie, Zoologie und Botanik die natürliche Grundlage der Geſchichte bildet, ſo liegt doch für den Schüler dieſer höchſt verwickelte Kauſalzuſammenhang größtenteils zu tief, als daß er ihm verſtändlich werden könnte, und der Lehrer läuft bei einem Verſuche dazu leicht Gefahr, halbverſtandene allgemeine Sätze mitzuteilen, da das Spezielle, welches hier allein von Wert iſt, nicht allein zu ausführlich ſein würde, ſondern auch zu ſeinem Verſtändniſſe eine gewiſſe Überſicht über die Totalität des Menſchenlebens und ſeiner Bedingungen vorausſetzt, welche erſt in ſpäteren Jahren möglich iſt," und S. 245: „So wichtig auch der geographiſche Charakter des Landes für den Charakter des Volkes und deſſen kulturhiſtoriſche Entwickelung iſt, ſo muß es doch ganz und gar der höchſten Stufe des Unterrichts in der Geſchichte vorbehalten bleiben, überhaupt nur etwas von dem Zuſammenhange derſelben mit den Naturbedingungen ſichtbar zu machen, die ihr zum Grunde liegen, zumal da dieſer Zuſammenhang ſelbſt von der Wiſſenſchaft zum großen Teil noch nicht weit genug gegründet iſt, um in mehr als fragmentariſcher, bloß andeutender Weiſe dargeſtellt werden zu können."

Überdies kann in der Volksſchule doch nur deutſche Ge- Geſchichte und auch dieſe nur in engerem Rahmen zur Behandlung kommen. Nun geben zwar die einzelnen Geſchichtsperioden nicht nur zur unterrichtlichen Behandlung einer Gegend oder eines Landes Anregungen, wie etwa hier ausſchließlich Deutſchlands. Man würde ſchon in der Geſchichte der Einführung und Verbreitung des Chriſtentums in Deutſchland ebenſowohl England, von da her Bonifazius das Evangelium nach Deutſchland bringt, oder Italien, in deſſen Weltſtadt Rom das Haupt der katholiſchen Chriſtenheit ſeinen Sitz hat und deſſen Protektion Bonifazius ſich für ſeine Miſſionsarbeit ſichert, oder Holland, wo der glaubensſtarke und todesmutige Streiter der Kirche

Christi ein jähes Ende fand, in der Geographie heranziehen können; in gleicher Weise im Anschluß an Karl d. Gr. besonders Frankreich, an seinen Krieg gegen die Sachsen, das heutige Hannover, Braunschweig und Westfalen, an seinen Zug gegen Desiderius Oberitalien, bez. die lombardische Tiefebene und die Gegenden, die er auf diesem Marsche berührt, im Anschluß an seinen Zug gegen die Mauren Spanien, speziell Arragonien, Catalonien und Navarra ꝛc. Welchen dieser geographischen Stoffe nun wählt man aus? Jedenfalls ja wohl den, der anderwärts im Lehrplane nicht wieder so besondere Berührung findet, oder aber wegen der Masse des zu bewältigenden Stoffes eingehende Berührung finden kann. Erfordern aber die übrigen Schauplätze dieser Geschichtsperiode nicht ebenfalls eine entsprechende Erörterung und Skizzirung, wenigstens insoweit, als es das Verständnis des Geschichtlichen (im relativen Sinne) erheischt? — Selbst wenn man aber vielleicht in achtstufig gegliederten Schulen diesen geschichtlichen Stoff wirklich in so weitem Rahmen behandelt, daß man inzwischen im geographischen Unterrichte alle die angeregten Stoffe erledigen könnte, — wäre eine so ausgedehnte Behandlung dieser Periode der einfachen, zwei- und dreiklassigen Volksschule möglich? Bei einer Geschichtsstunde wöchentlich kann sie auf die Geschichte der Einführung des Christentums in Deutschlands und die Geschichte Karls d. Gr. höchstens acht bis neun Stunden verwenden. (Dabei ist an einen zweijährigen Kursus gedacht: das eine Jahr die Geschichte von den alten Deutschen bis zur Reformation, das andere von der Reformation bis zur neuesten Zeit; warum einen nur zweijährigen und nicht einen drei-, vierjährigen Kursus wird weiter unten Erwähnung finden. Auch bei einer derartigen Stoffanordnung wird man darüber streiten können, ob eine Verteilung nach konzentrischen Kreisen nicht ebenso viele Vorteile habe. Ich persönlich bin allerdings mehr für einheitliche Ganze; allein man kann auch bei einer Verteilung nach konzentrischen Kreisen mehr oder weniger einheitliche Ganze gewinnen. So könnte beispielsweise in dem einen Jahre die Geschichte von der Hermannsschlacht im Teutoburger Walde übergangen, im nächsten Jahre aber herangezogen werden im Anschluß an die Frage: Wann und wie mag denn das

deutsche Volk das römische Joch abgeschüttelt haben? (Vorher ist zu behandeln: Augustus, die Ausdehnung des römischen Reiches.) So könnte ferner in dem einen Jahre die Geschichte Heinrichs I. ganz und die Geschichte Otto's I. zum Teil unberücksichtigt gelassen und nur seine Verdienste um die Verbreitung des Christentums, in Deutschland, besonders auch im Ostkreise unseres Herzogtums, hervorgehoben, im nächsten Jahre aber bemerkt werden: Aber noch nach einer andern Seite hat sich dieser Kaiser um das deutsche Volk und Land verdient gemacht, nach welcher mag das gewesen sein? Daraufhin würden die Kämpfe Otto's I. gegen die Ungarn und Slaven darzubieten sein. Darnach könnte es heißen: Es war schwer, mit diesem Volke Krieg zu führen, warum wohl? — Otto konnte indes diesen Feinden getrost entgegenziehen, warum denn? Er hatte ein gewaltiges Heer. So war's aber nicht immer; es gab eine Zeit, wo der deutsche Kaiser nicht so tapfere und kriegstüchtige Soldaten hatte, wie mag es da dem deutschen Volke ergangen, und wie mag Deutschland zu diesem Heere gekommen sein? (Geschichte Heinrichs I.) — Während nach dem ersteren Plane das Geschichtliche (von der Reformationszeit bis zur Gegenwart) für den Jahrgang, der zufällig in die Oberklasse einrückt, wenn dieses Pensum an der Reihe ist, zu unvermittelt auftritt, bietet der zweite selten wirklich geschichtliche Ganze auf einmal dar.

Kehren wir (indes) nunmehr wieder zur Sache selbst zurück! In der Zeit von 6—8 Stunden, während welcher man diese geschichtlichen Stoffe[1] erledigt, lassen sich nicht auch alle die angeregten geographischen Stoffe mit Erfolg behandeln; man muß also auswählen und wird sicher nur verhältnismäßig Weniges bearbeiten können.

Wurzelt überdies das Interesse des Kindes für die einzelnen Länder nur in der Geschichte, nicht ganz besonders auch in der Gegenwart? Sowohl hinsichtlich der Produkte, die wir von daher beziehen, als auch in der politischen Stellungnahme der einzelnen, beispielsweise europäischen Staaten zu unserm deutschen Vaterlande. In ähnlichem Sinne schreibt Willmann

[1] Bonifazius, Karl d. Gr.

in seinen „Pädagogischen Vorträgen“ I. p. 11. 1. Aufl.: „Auch bei der Geographie gilt es zahlreiche Verknüpfungen in dem Stoffe zu stiften, um Kombination und Vergleichung in Anwendung zu bringen. Hier ist, wie später näher zu zeigen, die engste Verbindung zwischen Geographie und Geschichte indiziert: den Wink, „daß die fernsten Zonen zu unserm Luxus steuern“, wollen wir auch nicht übersehen und uns durch die Spenden der Fremde nach deren Heimat versetzen lassen.“

Ist die Geschichte maßgebend für die Auswahl des geographischen Stoffes, so wird leicht dem Gange des geographischen Unterrichts Gewalt angethan; umgekehrt, wie dies der Badensche Lehrplan für Volksschulen fordert (Badischer Lehrplan § 58. Leutz, Lehrb. d. Erziehung und des Unterr., Bd. II. p. 38) der Geschichte.[1] Daß die Anordnung des geographischen Materials, wie sie bei einem konsequenten Anschluß an den gleichzeitig zur Behandlung kommenden Geschichtsstoff sich gestaltet, ihre Bedenken hat, haben denn auch die Eisenacher hie und da gefühlt. Sie schreiben im VII. Schuljahr (1. Aufl.) S. 25: „Nach der Ziller'schen Anordnung soll allerdings zuerst die Reformationsgeschichte behandelt und von hier zu den Ursachen, die eine neue Zeit hervorriefen, zurückgegangen werden. Dieselbe Anordnung empfehlen Thrändorf, Göpfert und Zillig, welche von Rudolf v. Habsburg sogleich zur Behandlung der Reformation übergehen, um dann die Frage zu beantworten: Was hat seit den Kreuzzügen zu diesem gewaltigen Umschwung geführt? — Wenn wir nun dieser Anordnung nicht folgen, so verkennen wir keineswegs die Macht der Gründe, welche für dieselbe sprechen, wohl aber sehen wir uns mit Rücksicht auf die Auswahl des Stoffes für die Geographie genötigt, eine andere Disposition zu treffen, wie sie aus der Berücksichtigung des gesamten Lehrplans, nicht bloß aus der Verfolgung der Stoffanordnung innerhalb eines einzelnen Faches sich ergiebt. — Bei der Zillerschen Anordnung

[1] Siehe hierzu: Seminardirektor Dr. Gundert, „Der Geschichtsunterricht“ in „Der Unterricht in der Volksschule“. Auf Grundlage des „Pädag. Handb.“ vom Prälat D. K. A. Schmid bearbeitet von Dr. Werther, p. 331—369, besonders S. 355—362.

macht sich nämlich folgende Schwierigkeit hinsichtlich des geographischen Stoffes geltend. Die Reformationsgeschichte bietet keine Ausgangspunkte für die Geographie dar, da der Schauplatz — unser Vaterland — in den vorausgegangenen Schuljahren eingehende Betrachtung erfahren hat." — Damit gestehen sie ausnahmsweise und unwillkürlich einmal der Geographie die Führung im Lehrplan zu, und das Kulturstufensystem im strengen Sinne ist eo ipso aufgehoben, abgesehen davon, daß sie schon in den vorhergehenden Schuljahren nur die profangeschichtlichen Stoffe als konzentrierende Mittelpunkte hinstellen und die heilsgeschichtlichen mehr isoliert neben jenen herführen.

Überdies wird das Kind, wenn wir so bunte Reihe in der Anordnung und Behandlung des geographischen Materials machen, wie dies bei einem konsequenten Anschluß der Geographie an die Geschichte unvermeidlich ist, schwerlich zu einer Übersicht über das Ganze eines Staaten- und Länderkomplexes wie z. B. Europa, Deutschland, Preußen ꝛc. gelangen, da die örtlich zusammengelegenen Länder in zu langen zeitlichen Zwischenräumen zur Behandlung kommen.

Ähnliche Bedenken äußert Waitz, Allgem. Pädagog. p. 244: „Zu den angeführten Übelständen, die aus der Verbindung von Geschichte und Geographie im Unterrichte resultieren würden, kommen noch andere, in der Natur dieser Disciplinen selbst begründete. Die Geographie nämlich würde dann als Grundlage der Geschichte zu behandeln und mit dieser so zu verarbeiten sein, daß die Naturbedingungen, welche für eine bestimmte kulturhistorische Entwicklung fördernd oder hemmend wirkten, der Darstellung dieser Entwicklung selbst motivierend vorausgingen. Dadurch müßte jedoch der geographische Stoff ungemein zerrissen und eine nur einigermaßen genügende Übersicht derselben um so unmöglicher werden, als die Geographie einen räumlich weit ausgedehnteren Boden zu bearbeiten hat, als die Geschichte, und der angestrebte Parallelismus in der Behandlung beider sich doch zuletzt auf einen einzigen, wenn auch den wichtigsten Erdteil beschränken müßte, da die Geschichte der übrigen pädagogisch nur wenig in Betracht kommt. . . . . Geht die Geschichte von der Darstellung einzelner hervorleuchtender Personen aus, die räumlich und zeitlich dem Kinde fern stehen, so knüpft die

Geographie zuerſt am beſten an die räumlich nächſte Naturumgebung desſelben an: Eine Verwebung beider in ihren Anfängen zeigt ſich deshalb als unthunlich. . . . . Die Geſchichte folgt größtenteils notwendig einer zeitlichen Gruppirung der Ereigniſſe, die Geographie einer räumlichen Anordnung."

Bedenklich iſt endlich auch hier die nur einmalige Behandlung des Stoffes. Gewiſſe Stoffe, die in früheren Schuljahren zur Behandlung gelangen, müſſen notwendig dürftig wegkommen, wenn anders der Unterricht der jeweiligen geiſtigen Entwickelungsſtufe und Faſſungskraft des Kindes angemeſſen bleiben will. Nun mag man dem zwar entgegenhalten, daß diejenigen Länder, die wie beiſpielsweiſe Deutſchland und ſeine Nachbarſtaaten einer beſonders ausführlichen Betrachtung bedürfen, erſt für die oberen Altersſtufen ihren Platz im Lehrplan finden. Indeß taucht da ein zweites Bedenken auf: Wird der ganze Stoff, der im 3., 4., 5. Schuljahre zur Behandlung gelangt iſt und nur ganz gelegentlich und zufällig auf der Stufe der Analyſe, Aſſoziation und der Methode wieder berührt wird, noch im letzten Schuljahre bei dem Durchſchnitt der Klaſſe präſent ſein? — Es giebt zwar ein Vergeſſen, welches, um mit H. Schütz zu reden, „die notwendige Mauſer im Generationsprozeß des Geiſtes iſt;" „ſoll die Frucht ſchwellen, ſo muß die Blumenkrone welken." (Dr. Fröhlich, Pädag. Bauſteine Bd. I. p. 2.) Indeß wenn irgendwo, ſo muß gerade hier ein beſtimmtes Maß poſitiver Kenntniſſe gefordert werden. Wer aber auf dem Boden einfacher, und einfachſter Volksſchulverhältniſſe arbeitet, wird zugeben müſſen, wie viele Mühe es auch dem geſchickteſten und fleißigſten Lehrer koſtet, das Allerweſentlichſte und Notwendigſte zum möglichſt unverlierbaren Eigentum machen. Ich zweifle daran, daß dazu ſolch gelegentliche Berührung wie die oben angedeutete ausreiche. Die zwei- und dreiklaſſige Volksſchule, die überdies drei, vier, ja wohl fünf Jahrgänge gleichzeitig zu unterrichten hat, könnte gar nicht anders als einen zweijährigen Kurſus feſthalten, wenn anders der eine oder andere Jahrgang ſein deutſches Vaterland nicht ſchon im 4., 5., 6. Schuljahre und dann nie wieder zu ſpezieller Behandlung vorgeführt erhalten ſoll.

Erfreulicherweiſe wird auf praktiſchem Gebiete auch bei der

Herbart-Zillerschen Pädagogik die nur einmalige Behandlung keineswegs so starr und konsequent durchgeführt, als dies von Seiten des Prinzips gefordert werden müßte. Wir begegnen beispielsweise in den Reinschen Schuljahren nicht selten einer konzentrischen Erweiterung des bereits früher Erörterten. So tritt von Deutschland, nachdem in den ersten zwei, bez. drei Schuljahren durch Anschauung und Beobachtung der heimatlichen, gesellschaftlichen und Naturverhältnisse die Vorbedingung für das Verständnis des ferner Liegenden nicht der unmittelbaren Beobachtung Zugänglichem erfüllt worden ist, im dritten Schuljahre Thüringen im Anschluß an Thüringer Sagen (bei anderen Vertretern der Herbart-Zillerschen Pädagogik, wie z. B. Willmann, die erweiterte Umgebung), im vierten Schuljahre im Anschluß an die Nibelungensagen das Rhein- und Donauthal, im fünften im Anschluß an die Einführung des Christentums in Deutschland und die Geschichte der deutschen Krönungszeit bis zu Heinrich IV. die norddeutsche Tiefebene (das Sachsen- und Slavenland) ꝛc., wird im letzten Schuljahre endlich im Anschluß an die Geschichte von Friedrich dem Großen bis auf die neueste Zeit Deutschland abschließend betrachtet. — Nebenbei bemerkt kommen die übrigen Erdteile sowie die Nordstaaten Europa's entschieden zu kurz weg, wenn, wie dies im siebenten Schuljahre bei Rein zu finden ist, außer dem reichhaltigen mathematisch-geographischen Pensum die Betrachtung von West- und Ostindien, Amerika, Australien, (Inseln und Festland), Süd-Afrika, Ostasien (Indien, China und Japan) und Nordeuropa auf die Zeit eines Jahres zusammengedrängt werden soll.

So werden wir also, bestimmt sowohl durch prinzipielle Bedenken als durch den Druck gegebener Verhältnisse, dem geographischen Unterrichte einen mehr selbständigen Gang einräumen, allerdings mit der Einschränkung, daß, wo die Geographie an gewisse Partieen der Geschichte ungesucht und unbedenklich angeschlossen werden kann,[1] dies im Interesse einer möglichst innigen Konzentration wie eines „Lust und Liebe

[1] Wie beispielsweise bei der neueren und neuesten Geschichte (Befreiungskriege: im Anschluß an Napoleons I. Zug nach Rußland: Rußland, an den dänischen Krieg: Dänemark, an den deutschen Krieg: besonders Böhmen, an den deutsch-französischen Krieg 1870 71: Frankreich ꝛc.

zur Sache“ weckenden Unterrichts geschehen muß. Außerdem werden wir immer auf der Stufe der Analyse, und bevor wir an die Herausarbeitung und Gewinnung des Geographisch-Begrifflichen selbst gehen, alles Geschichtliche und Sagenhafte des einzelnen Landes und der betreffenden Gegend, so weit es aus dem früheren Unterrichte den Kindern bekannt ist, heranziehen, und dadurch den Boden für die Aufnahme des Neuen lockern. Endlich werden zu solch sogenanntem analytischen Material ganz besonders die eigentümlichen und individuellen Beziehungen gehören, in denen unser Vaterland zu fremden Völkern und Staaten steht, sei es, daß wir von daher Getreide, Tabake, Gewürze, Baumwolle und andere Rohprodukte beziehen, oder daß sie als Absatzgebiete für unsere Handels- und Industrieartikel Bedeutung haben, oder endlich in politischer Hinsicht freundlich oder feindlich gesinnt uns gegenüberstehen. Natürlich ist solcherlei analytisches Material immer nur insoweit zu berücksichtigen, als es bei den Kindern selbst mehr vorausgesetzt werden und Interesse dafür vorhanden sein kann. Neues hat ja die Analyse prinzipiell nicht zu bieten.

IV.

Die Schaufuß'sche geographische Lehrmittel-Sammlung und Verwandtes.

„Wenn die vergleichende Methode beim geographischen Unterrichte durchgeführt werden soll, wie dies, wenigstens in Bezug auf die höheren Schulen, heutzutage allgemein als unbedingt notwendig anerkannt wird, so ist die Erwähnung einer bestimmten Summe von naturwissenschaftlichen und ethnologischen Objekten unerläßlich, welche den Schülern selten oder nie zu Gesichte kommen, in ihrer Mehrzahl sogar den Lehrern nur durch das Lehrbuch dem Namen nach bekannt sind. Jahraus, jahrein werden zahlreiche Namen von charakteristischen Tieren

und Pflanzen, von bestimmten Ländern und eigentümlichen Erzeugnissen der Natur wie der Industrie, welche zum Teil außerdem als hervorragende Handelsartikel anzuführen sind, von besondern Tauschmitteln ꝛc. gelehrt und gelernt, ohne daß je das Interesse an dem Lehrstoffe dadurch gesteigert und das Einprägen des Gelehrten dadurch erleichtert wird, daß der Anschauung Rechnung getragen wird. Was betreffs anderer Disziplinen als unbedingt notwendig, als selbstverständlich erachtet wird, das glaubt man also bei der Unterweisung in der Erdkunde entbehren zu können, während doch gerade die Vielseitigkeit des geographischen Lehrstoffes und das Fremdartige vieles dessen, was da besprochen werden muß, in ganz besonderer Weise die Veranschaulichung des Vorgetragenen verlangt."

„Wir halten es deshalb für unumgänglich notwendig, daß in jeder, mindestens in jeder höheren Schule, eine geographische Schulsammlung angelegt werde, welche . . . alles vereinen soll, was an Produkten der Natur und der Industrie, wie an treuen Abbildungen, besonders Photographieen menschlicher und landschaftlicher Typen und bestimmter geographischer Objekte für den Unterricht in der Erdkunde von Bedeutung ist."

„Ein zweiter Einwurf bestritt die Notwendigkeit einer besonderen geographischen Sammlung, da vieles des Geforderten in der Naturaliensammlung bereits vorhanden sei. Dem ist entgegen zu halten, daß in der That nur ein sehr geringer Teil selbst der den Naturreichen angehörenden, für den geographischen Unterricht unentbehrlichen Gegenstände in den naturwissenschaftlichen Kabinetten unserer höheren Schulen wirklich vorhanden ist, daß ferner diese wenigen Objekte nicht bei jeder betreffenden Gelegenheit aus jenen Sammlungen herausgesucht werden können, ohne daß dies großen Zeitverlust verursachen, die nach andern Gesichtspunkten geordnete naturwissenschaftliche Sammlungen in Unordnung bringen und wohl auch beim naturwissenschaftlichen Unterrichte augenblicklich notwendige Gegenstände mit Beschlag belegen würde. Besonders in stark besuchten Schulen mit mehreren Parallelklassen, wo die fraglichen Sammlungen durch 3 oder mehr Fachlehrer der beschreibenden Naturwissenschaft in Anspruch genommen werden, ist die Mitbenutzung

der in jenen aufbewahrten Lehrmittel durch den oder die Lehrer der Geographie ganz undenkbar."

Zehn Jahre sind es her, seitdem Herr Dr. O. Schneider, durch seinen Typenatlas in weiteren Kreisen bekannt, die vorstehenden Worte für die Zeitschrift für das Gymnasialwesen niederschrieb: zehn Jahre, gewiß eine lange Zeit, in der viel in dem ausgesprochenen Sinne hätte geschehen können, und doch, wie viel Anstalten sind es wohl, die solche Schulsammlungen angelegt haben?! Jeder, der den Wert der Anschauungsmittel kennt, wird mit der aufgestellten Forderung völlig einverstanden sein, aber warum führt er denn den als gut anerkannten Gedanken nicht auch aus? Die geringen Geldmittel, an denen meistens das Büdget für geographische Lehrmittel krankt, sind es wohl nicht allein, die den besten Willen erlahmen lassen, weitaus mehr scheinen mir die Schwierigkeiten, mit denen die Herbeischaffung namentlich ausländischer geographischer Objekte verbunden ist, schuld daran zu sein, daß vielleicht die meisten Anstalten eine geographische Sammlung noch nicht besitzen. Freilich, es gehört viel Ausdauer dazu, um Schrank und Gläser, Kasten und Kästchen aus den geringen zur Verfügung stehenden Mitteln anzuschaffen, recht, recht viel Ausdauer, um von diesem und jenem guten Freunde alle die Gegenstände zusammenzubringen, die die nächste Umgebung nicht bieten kann: und diese Ausdauer, die jahrelang mit Bienenfleiße ein Steinchen nach dem andern zum Baue zusammenträgt, die geht gar manchem ab, der im übrigen von der Wichtigkeit einer geographischen Sammlung überzeugt ist.

Ich gestehe gerne zu, daß auch mich jene Schwierigkeit der Herbeischaffung von der Anlage einer solchen Sammlung abschreckte. Da teilte mir mein Direktor eine von der Firma L. W. Schaufuß sonst E. Klocke in Dresden ausgehende Aufforderung zu einer Subskription auf eine geographische Lehrmittelsammlung mit, die nach den Angaben des oben erwähnten Herrn Dr. O. Schneider zusammengestellt werden sollte. Der Name erweckte mein Vertrauen, denn er ließ erwarten, daß es sich hier nicht um eine kaufmännische Spekulation handle, sondern um eine Sammlung, die den wirklichen Bedürfnissen der Schule Rechnung trage. Zudem schien der Preis

mir nicht zu hoch gegriffen: die Sammlung für einfache Volksschulen, ca. 80 und mehr Nummern umfassend, sollte 40—50 Mk., die für mittlere Schulen (120 Nummern und mehr) 60—75 Mk., endlich die für höhere Lehranstalten (200 und mehr Nummern) 100—150 Mk. kosten. Eine dieser Sammlungen unbesehen zu kaufen — ein Inhaltsverzeichnis war nicht gegeben — schien mir bedenklich: ich wandte mich daher an die Schaufuß'sche Firma mit dem Ansinnen, die mir geeignet erscheinenden Gegenstände selbst auswählen zu dürfen. Dem Ansinnen wurde aufs freundlichste entsprochen, und so stellte ich denn die unten aufgeführten Objekte als den Grundstock einer Sammlung zusammen, die sich nach Bedürfnis und Gelegenheit mit Muße weiter ausbauen ließe. Die Sachen kamen und übertrafen entschieden die Erwartung, die ich an sie geknüpft hatte. Mit Fracht und Verpackung kostete die Sammlung nahezu 100 Mk.[1]) Ein Wandschrank war in unserm geographischen Zimmer bereits vorhanden, ein weiterer gewöhnlicher Schrank für ein Billiges bald beschafft. Die Einrichtung der Schränke besorgte ich selbst, indem ich im Interesse einer leichten Übersicht die Bretter so ordnete, daß jedesmal drei treppenförmig hinter einander liegen.

Bei der Ordnung der Gegenstände machte der Verfasser also folgende vier Abteilungen: I. Aus dem Tierreiche, II. Aus dem Pflanzenreiche, III. Aus dem Mineralreiche, IV. Gegenstände, die sich auf die Kulturentwicklung der Menschen beziehen, und ordnete innerhalb dieser die Gegenstände alphabetisch. Obwohl derselbe sich recht wohl bewußt war, daß die Anordnung der Sammlung nach geographischen Gesichtspunkten hätte stattfinden sollen, so glaubte er doch einmal deshalb davon absehen zu sollen, weil derselbe Gegenstand öfters in mehreren Exemplaren hätte vorhanden sein müssen, und weiterhin darum, weil die eingeschlagene Einordnung dem praktischen Bedürfnisse einer leichten Auffindbarkeit mehr Rechnung zu tragen schien: dagegen enthält der Katalog außer einer alphabetisch geordneten, die einzelnen Gegenstände näher behandelnden Inhaltsübersicht zugleich eine Verteilung der Objekte auf die fünf Erdteile. Da es den Lesern, die eine gleiche Sammlung einzurichten beabsichtigen,

[1]) Die Summe wurde in zwei Raten bezahlt.

jedenfalls erwünscht sein dürfte, den Inhalt der einzelnen Abteilungen zu erfahren, so möge derselbe im folgenden kurz angeführt werden.

I. Aus dem Tierreiche: 1. Auster in Spiritus, geöffnet zur Demonstration des Tieres; 2. Austerschalen, Mittelmeer; 3. desgl. Peru; 4. Cochenille; 5. Carmin aus Cochenille; 6. Aufgelöste Cochenillefarbe; 7. Edelkoralle; 8. Eiderdunen; 9. Elfenbein; 10. Guano, Peru; 11. Kamelshaare; 12. Kamelshaargewebe (vor Motten zu schützen!); 13. Krokodilshaut; 14. Seide a. Floretseide, weiß und gelb, b. Rohseide; 15. Seidenkokons aus China, Japan und Italien in je 4—5 Stück; 16. Walfischbarte; 17. Walrat.

II. Aus dem Pflanzenreiche: 1. Bambusflechterei mit span. Rohr; 2. Bambusrohr; 3. Bambuswurzelausläufer; 4. Baumwollensamen; 5. desgl. dekortiert; 6. Baumwolle, gelbe; 7. Bernstein; 8. Betelnuß; 9. Blauholz; 10. desgl. geraspelt; 11. desgl. — Auszug; 12. Cedernholz; 13. Chinarinde; 14. Coirfaser; 15. Coirtau; 16. Dattel (imitiert); 17. Ebenholz; 18. Esparto; 19. desgl. — Flechtwerk; 20. Feigen; 21. Gelbholz; 22. desgl. geraspelt; 23. desgl. — Auszug; 24. Gewürznelken; 25. Gummi, Senegal; 26. Haschisch; 27. Indigo; 28. desgl. — Auflösung; 29. Ingwer; 30. Isländisches Moos; 31. Jute; 32. desgl. — Stoffe; 33. Kaffeefrüchte; 34. Kaffee-Campinas;[1] 35. — Ceylon; 36. — gelber Java; 37. — Perl-; 38. — grüner Portoriko; 39. Kakaokerne; 40. Kautschuk; 41. Kokosnus; 42. Kokoskuchen; 43. Kokosnußöl; 44. Kokosnußschalenfaser (s. o. Nr. 14 u. 15); 45. Koppra; 46. Korkeiche; 47. Mahagoniholz; 48. Maiskolben; 49. Manilahanf; 50. Muskatblüte; 51. Muskatnus; 52. Myrrhen; 53. Olive (imitiert); 54. Olivenholz; 55. Olivenöl; 56. Opium; 57. Palmkerne; 58. Palmkernöl; 59. Pfeffer-Cayenne; 60. — Nelken; 61. — schwarzer; 62. — weißer; 63. — spanischer; 64. Pflanzendunen; 65. Piniennüsse; 66. Reispapier; 67. Reiswurzel; 68. Rotholz; 69. desgl. geraspelt; 70. desgl. — Auszug; 71. Sago, weiß (imitiert); 72. desgl. rot (imitiert); 73. — Tapiocca; 74. Santelholz; 75. Sesamsaat; 76. Sesamöl; 77. Spanisches Rohr; 78. Süßholz; 79. Tabak, Brasilien; 80. — Cuba; 81. — Domingo;

[1] Die Kaffee- und Tabaksorten waren in dieser Ausdehnung nicht bestellt: eine, höchstens zwei Arten dürften genügen.

82. — Habannah; 83. — Sumatra; 84. — Varinas; 85. Thee, Congo-; 86. — grüner Kaiſer-; 87. — Pecco-; 88. — Soujong-; 89. Vanilleſchote; Weihrauch; 91. Zimmet; 92. Zuckerrohr; 93. Zwergpalme, vegetar. Haar.

III. Aus dem Mineralreiche: 1. Achat, Proben der Steinſchleiferei von Oberſtein; 2. Alabaſter; 3. Asphalt; 4. Baſalt; 5. Bimſtein; 6. Braunkohle, Böhmen; 7. desgl., Hannover; 8. Dolomit; 9. Feldſpat; 10. Gyps a. Pfeilgyps; b. Marienglas; 11. Glimmerſchiefer; 12. Gneis; 13. Granit, blau; 14. desgl., rot; Graphit, Böhmen; 16. desgl. gemahlen, Ceylon; 17. Greiſen; 18. Kalk; 19. — Jura-; 20. — Muſchelkalk; 21. — Urkalk; 22. Kaolin (Porzellanerde); 23. Kreide; 24. Kupferkies; 25. Lava; 26. Lavaſtaub; 27. Lithographiſcher Stein; 28. Löß; 29. Marmor, Carrara; 30. Meerſchaum; 31. Nickelkies; 32. Paraffin; 33. Petroleum, Baku; 34. desgl. Penſylvanien; 35. Roteiſen; 36. Porphyr; 37. Quarz; 38. Sandſtein-Buntſandſtein; 39. — Quaderſandſtein, Elbſandſteingebirge; 40. Steinſalz, Staßfurt; 41. Thonſchiefer; 42. Torf; 43. Trachyt; 44. Tropfſtein; 45. Zink; 46. Zinnober.

IV. Gegenſtände, die ſich auf die Kulturentwicklung der Menſchen beziehen: 1. Bumerang; 2. Kauri-Muſcheln; 3. Kühlkrug; 4. Lackwaren, chineſiſche; 5. desgl., japaneſiſche ſowie die oben bereits bei den einzelnen Stoffen angeführten Gegenſtände.

Alle dieſe von der Schaufuß'ſchen Firma gelieferten Sachen ſind, was ihre Qualität und Quantität betrifft, den Bedürfniſſen der Schule vorzüglich angepaßt: ſo beſtehen die Mineralien und Holzarten, wo es angeht, aus fauſtgroßen Stücken, die Nüſſe, Samen, Kokons u. ſ. w. ſind ſtets in mehreren Exemplaren geliefert (von Palmkernen z. B. 52, von Betelnüſſen 7, von Kakaokernen 19 Stück u. m.), Öle, Farbauszüge u. ſ. w. ſind in Flaſchen z. T. von 200 Gr. Inhalt enthalten. Die Verpackung iſt äußerſt elegant und praktiſch; Tabak, Hanf u. a. iſt auf große Kartons gezogen, die Mineralien, Holzarten u. a. befinden ſich in kleinen Pappkaſten, die übrigen Gegenſtände in kleinen und großen mit Kork und poliertem Holzdeckel verſchloſſenen, weithalſigen Gläſern. Es iſt darum dem Verfaſſer eine angenehme Pflicht, allen Kollegen

die Schaufuß'schen geographischen Sammlungen aufs angelegentlichste zu empfehlen.

Wie oben bemerkt, sollen die aufgeführten Gegenstände nur das Fundament, in der angegebenen Ausdehnung allerdings ein recht breites Fundament, für eine geographische Lehrmittelsammlung bilden; was noch fehlt,[1] wird sich, weil der Anfang nun einmal gemacht und damit weitere Anregung gegeben ist, mit nicht allzu großer Mühe hinzuerwerben lassen. Es geht hier wie mit dem Sparen: nur der Anfang ist schwer, ist ein kleines Kapital erst einmal beisammen, so wächst schon die Lust und das Kapital. Nun wird aber nicht jede Anstalt in der glücklichen Lage sein, sich auf einmal alle die genannten Objekte anschaffen zu können: die mag dann alle die, die sie an Ort und Stelle durch Vermittlung der Schüler oder von guten Freunden erhalten kann, beiseite lassen und sich nur die wichtigeren Sachen *käuflich* erwerben, aber sie mag wenigstens anfangen, um die Lust zu wecken und die erste Schwierigkeit zu beseitigen.

Ich habe oben von unserm geographischen Zimmer gesprochen; vielleicht interessiert es diesen und jenen Kollegen über die Einrichtung desselben etwas Näheres wenigstens zu hören: ein solches einzurichten, verbietet allerdings die Beschränktheit des Raumes bei vielen Anstalten von selbst. Die Karten, die eine Klasse nach dem Lehrplane in der Geographie gebraucht, sind in ihr dauernd untergebracht; die Ösen sind an sämtlichen Karten in gleichem Abstande befestigt, so daß eine Karte sich leicht in allen Klassen aufhängen läßt. Nun existiert aber eine Anzahl von nur einmal vorhandenen Karten, die bald in dieser, bald in jener Klasse benutzt werden; diese s. g. fliegenden Karten und weiter die geographischen Charakterbilder von Lehmann, Hölzel, Kirchhoff-Supan habe ich z. T. an den Wänden, z. T. an zwei einfachen Lattengestellen in der Mitte des Zimmers aufgehangen, so daß ein jeder Lehrer sich sofort über das vorhandene Material orientieren kann. Durch ein an der Latte befestigtes Kärtchen ist jedem Bilde und jeder Karte ein fester Platz angewiesen. An der Thür hängen für jede Klasse drei

[1] Inzwischen sind namentlich durch Vermittlung von Schülern Edelweiß, Alpenrosen, Steinnuß, Baumwollkapseln u. s. w. hinzugekommen.

ihren Namen tragende Kartons; wird ein Bild oder eine Karte in irgend einer Klasse benutzt, so wird an die Stelle derselben ein solcher Karton gehängt, der den nachfolgenden Benutzer über den Fundort des Bildes bez. der Karte unterrichtet. Daß weiter Globus, Stereoskopen und was weiter zu einer geographischen Sammlung gehört, in diesem Zimmer untergebracht ist, bedarf wohl kaum der Erwähnung.

Ich kann nicht dringend genug dazu raten, überall da, wo die Verhältnisse es gestatten, Zimmer für die Unterbringung der geographischen Sammlung einzurichten; sie erleichtern die Übersicht über das vorhandene Material und das, was noch angeschafft werden muß, sie erhalten die Sachen und tragen, und das ist das Wichtigste nach meiner Ansicht, zu einer umfassenderen und energischeren Verwertung der Sammlung im Unterrichte ihr ganz bedeutendes Teil bei. Hsll.

V.

Der VII. deutsche Lehrertag.

Vorversammlung.

Von Nord und Süd, von Ost und West versammelten sich in der Pfingstwoche, von dem herrlichsten Frühlingswetter begrüßt, in der alten Kaiserstadt Frankfurt a. M. zur Abhaltung des VII. deutschen Lehrertages 113 Vertreter der deutschen Lehrervereine mit ihren mehr denn 1600 Lehrern aus allen Gauen des lieben deutschen Vaterlandes zu ernster Arbeit. Die Vorversammlung, deren Hauptaufgabe die Wahl des Vorstandes und die vorläufige Festsetzung der Tagesordnung bildete, fand am Abend des 21. Mai im kleinen Saale des zoologischen Gartens statt. Zum 1. Vorsitzenden wurde Tiersch-Berlin, zum 2. Harnischfeger-Frankfurt und zum 3. Beeger-Leipzig gewählt. Als Beisitzer wurden ernannt: Rektor Herbert, Rektor Dr. Sommerlad, Redakteur Ries, Lehrer Bangert, Lehrer und Stadtverordneter Blecker und Direktor Dr. Bärwald, sämtlich in Frankfurt.

Folgende fünf Thema wurden der Hauptversammlung zur Behandlung vorgeschlagen:

1. Der deutsche Lehrertag in seiner Bedeutung für die Einigung aller deutschen Lehrer. Ref.: Lehr Backes-Darmstadt
2. Die allgem. Volksschule. Ref.: Lehrer Köhncke-Hamburg.
3. Die ärztliche Beaufsichtigung der Schulen. Ref.: Lehrer Siegert-Berlin.
4. Der Unterricht in Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in der Schule. Ref.: Direktor Pache-Leipzig.
5. Notwendigkeit einer entschiedenen und allgemeinen Vereinfachung unserer Rechtschreibung. Ref.: Realschuloberlehrer Dr. Sulzbach-Frankfurt.

Kollege Ries-Frankfurt begrüßt hierauf die Versammlung mit folgenden herzlichen Worten:

„Meine Herren, im Namen des einladenden Vereins, des Frankfurter Vereins, heiße ich Sie herzlich willkommen.

Es war eine ernste Zeit, in welche die Vorbereitungen dieses Vereins hineinfielen, und ernst ist auch noch die Zeit, in der wir uns versammelt haben. Aber wie wir hier in Frankfurt in unseren Arbeiten diesen Ernst der Zeit durch Energie zu überwinden gesucht haben, so zeigt mir Ihr zahlreiches Erscheinen und Ihre mutigen, freudigen Blicke, die ich entgegenleuchten sehe, daß auch Sie nicht nachgelassen haben in der Hoffnungsfreudigkeit auf das fernere Gedeihen der Schule, daß Sie entschlossen sind, auch ferner die Hand fest am Steuer zu halten und nach Ihren Kräften beizutragen, die Schule weiter zu führen auf der Bahn der freiheitlichen Entwicklung. Unser Streben wird sein, daß man dereinst von dem deutschen Lehrertag sagen wird, daß er auf dieser Bahn der freiheitlichen Entwicklung einen bedeutsamen Schritt vorwärts darstelle. In dieser Hoffnung heiße ich Sie nochmals herzlich willkommen und bitte, daß Gott unserem Thun uud Reden seinen reichen Segen möge zu teil werden lassen. (Bravo!)

Der Vorsitzende: Mit dem Wunsche, daß die Verhandlungen dieses Lehrertages zur Ehre des deutschen Lehrerstandes, zum Heil der deutschen Schule, zum Segen dem deutschen Vaterlande und zur Freude unserm hochverehrten Kaiserlichen Herrn und seiner hohen Verbündeten gereichen möge, schließe ich den ersten Teil unserer heutigen Verhandlungen. (Bravo!)

Erste Hauptversammlung 22. Mai.

Der Vorsitzende eröffnet die erste Hauptversammlung; nachdem von der Versammlung der gewählte Vorstand bestätigt und die zur Verhandlung kommenden Thema bestimmt worden sind, ergreift derselbe noch einmal das Wort und gedenkt in warmen, tiefgefühlten Worten des Schirmherrn unseres deutschen Vaterlandes, Sr. Majestät des Kaisers und Königs, dem alle Lehrerherzen entgegenschlagen, er gedenkt der Pflichttreue, die den Monarchen beseelt und dessen weiser Fürsorge für die Bildung und Erziehung des Volkes und fordert die Versammlung auf, mit ihm einzustimmen in das Hoch auf des Kaisers und Königs Majestät.

Das hierauf auf Vorschlag des Vorsitzenden und unter freudiger Zustimmung der Versammlung an Se. Majestät abgesandte Telegramm hat folgenden Wortlaut:

„Die in zahlreicher Versammlung zum VII. deutschen Lehrertage zu Frankfurt a. M. vereinigten deutschen Lehrer aus allen Gauen des Vaterlandes bringen ihrem vielgeliebten, allverehrten Kaiser Friedrich unter den Klängen der Nationalhymne ein dreifaches Hoch aus und verbinden damit die Versicherung unterthänigster Treue, tiefster Verehrung und Hingebung der deutschen Lehrerschaft, nicht minder die heißesten Glück- und Segenswünsche für das Wohl Ew. Majestät und des gesamten Kaiserlichen Hauses."

Hierauf erteilt der Vorsitzende dem Herrn Schul- und Regierungsrat von Fricken aus Wiesbaden das Wort. Derselbe begrüßt namens Sr. Excellenz des Herrn Unterrichtsministers von Goßler und der Kgl. Regierung in Wiesbaden die Versammlung: Der Herr Minister der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten und die Kgl. Bezirksregierung hat mich beauftragt, sie beim diesjährigen Lehrertag zu vertreten. Ich komme diesem Auftrag um so lieber nach, je selbstloser der Zweck des Lehrertages ist, der nach Ausweis des Programms kein anderer ist, als seine Mitglieder zu neuer Begeisterung für ihren edlen Beruf zu erwecken. Ja, der Beruf des Lehrers ist ein hoher, ist ein heiliger Beruf. Oder könnte etwas Erhabeneres gedacht werden, als die Jugend unseres Volkes zur Liebe zu König und Vaterland, zu treuen Bürgern des Staates und zu Erben

jener ewigen Kronen zu erziehen, die für jede unsterbliche Menschenseele im Himmel aufbewahrt sind. Ich hoffe, daß auch der diesjährige Lehrertag dazu helfen werde, die Schule auf's Neue mit dem Geist der Gottesfurcht und Königstreue zu erfüllen. Im Namen Sr. Exz. des Herrn Kultusministers und der Kgl. Regierung zu Wiesbaden heiße ich Sie herzlich willkommen.

Hierauf erhält Herr Oberbürgermeister Dr. Miquel das Wort. Derselbe begrüßt namens der Stadt die Versammlung mit folgenden Worten: Hochansehnliche Versammlung! Sehr geehrte Herren! Ich habe die Ehre, namens der städtischen Vertretung dem deutschen Lehrertage den Willkommens-Gruß unserer Bürgerschaft darzubringen. Wie in ganz Deutschland, so finden auch bei uns die deutschen Volksschulen und ihre Träger allgemeine und volle Sympathie.

Wir begleiten mit dem lebhaftesten Interesse die Bestrebungen der deutschen Lehrer, über die Grenzen der Einzelstaaten hinaus durch regelmäßige Zusammenkünfte das Gemeingefühl des Standes zu heben, in persönlichem Austausche sich wechselseitig von den gemachten Fortschritten zu unterrichten, die Aufgaben der deutschen Volksschule immer klarer und fester zu begründen und weiter zu entwickeln, noch vorhandene Mängel und Unvollkommenheiten gemeinsam zu bekämpfen und so zur Hebung der Schule und des Lehrerstandes beizutragen.

Vieles ist in den letzten Jahrzehnten dank dem wachsenden Verständnis in allen Kreisen und der wirksamen, opferbereiten Unterstützung des Staates und der Gemeinden erreicht, Vieles bleibt aber auch noch zu thun übrig.

Das soziale Leben ist in ununterbrochener fortschreitender Entwicklung und stellt immer größere Anforderungen an die Bildung und das Wissen der Jugend. Bildung, Gesittung und Wohlfahrt sind mehr als je unzertrennlich und die unerläßlichen Grundlagen sozialen Fortschritts und Ausgleichs. In einer Zeit gewaltigen, geistigen und materiellen Aufschwungs den auch breiten Schichten des Volkes den vollen nach den Verhältnissen möglichen Anteil an dem geistigen Leben der Nation zu gewähren und in einer gut unterrichteten und wohlerzogenen Jugend die Zukunft unseres Volkes zu sichern —

das ist die hohe Aufgabe der Volksschule, das ist der Beruf, welchem Sie, hochgeehrte Herren, all Ihre Kräfte widmen, der Ihnen aber auch Helfer und Mitstreiter aus allen Kreisen zuführt. Wir hoffen, daß Sie sich durch Kenntnisnahme von unseren hiesigen Schuleinrichtungen überzeugen werden, wie auch unsere Bürgschaft opferfreudig diesen Zielen zustrebt.

Wir wünschen Ihnen den besten Erfolg Ihrer diesjährigen Beratungen und würden uns freuen, wenn Sie auf die Tage der Arbeit und Erholung in der alten Kaiserstadt beim Scheiden mit Befriedigung zurückblicken sollten.

So heiße ich Sie denn, meine sehr geehrten Herren, in unseren Mauern nochmals herzlich willkommen."

Hierauf erhielt Herr Harnischfeger, Vorsitzender des Frankfurter Lehrervereins, das Wort:

Derselbe begrüßt die Versammlung namens des Ortsausschusses. „Hochverehrte Versammlung! Im Namen des Ortsausschusses und im Namen der Frankfurter Lehrerschaft begrüße ich Sie und heiße Sie alle herzlich willkommen. Als der Frankfurter Lehrerverein Sie vor zwei Jahren einlud, den VII. deutschen Lehrertag in unsern Mauern abzuhalten, da waren wir uns wohl bewußt, daß die deutschen Lehrer gerne kommen würden in eine Stadt, die durch ihr blühendes Schulwesen nach allen Seiten seit Jahren den Beweis geliefert hat, wie hoch eine gediegene Schulbildung des Volkes hier angeschlagen und wert gehalten wird. Wir waren uns auch bewußt, daß es Sie gerne nach einer Stadt ziehen würde, in der, und das dürfen wir mit Stolz sagen, das Lehrervereinswesen reiche Blüten und Früchte getragen, damit Sie mit eigenen Augen zu schauen vermöchten, was vereinte Kraft und hingebende Treue zum Besten der Schule und ihrer Lehrer zu schaffen imstande waren. Der hiesigen Bürgerschaft und der hiesigen Lehrerschaft ist ihre Schule ein Kleinod, das rein und unverfälscht zu erhalten das ernste Bestreben aller ist. Darum finden Sie, verehrte Herren Kollegen, auch hier eine so freundliche und herzliche Aufnahme. Wir freuen uns herzinnig, daß Sie so zahlreich erschienen sind, um teil zu nehmen an den anregenden Arbeiten dieser Tage und hoffen, daß Sie, reich angeregt, einen freundlichen Eindruck in Ihre Heimat mitnehmen werden. Auf der

Fahne der deutschen Lehrervereine, die heute den VII. deutschen Lehrertag beschickten, ist mit goldenen Lettern das Wort eingeprägt: „Zur Hebung der Volksschule!“ 96 Pzt. des deutschen Volkes sucht seine Bildung in der Volksschule und verdankt ihr dieselbe und es ist darum der oben genannte Zweck der Vereine ganz gewiß der höchste und idealste eines jeden Lehrervereins. Wenn es wahr ist, daß nur das Volk reich ist, welches reich ist an Gedanken; wenn es wahr ist, daß nur das Volk groß ist, welches groß ist an Gesinnung, und wenn es wahr ist, daß nur das Volk herrscht im Rate und Reiche der Völker, welches herrscht in und mit dem Geiste, — und niemand wird diese Sätze ernstlich bestreiten wollen, — dann ist die Volksschule diejenige Veranstaltung eines jeden Kulturstaates, welche am sorgfältigsten gepflegt werden muß und zu deren Hebung jeder beitragen soll, soweit Pflicht und Verständnis es irgendwie gestatten. Die Berufensten unter allen aber sind die Lehrer und darum dürfen sie nimmermehr ermüden in ihrem Bestreben, die Volksschule zu heben, mögen ihre Bestrebungen auch noch so oft und noch so unberechtigt verkannt, mißachtet oder gar zurückgewiesen werden. In den zwei Jahren, seitdem wir uns nicht gesehen haben, hat sich gar Vieles ereignet, das uns zu denken giebt und das uns veranlassen und aufrütteln mußte, immer fester auf unserem Wachposten zu stehen. Wie aber lautet für alle Fälle unser Loosungswort? „Nur wer für die Schule im wohlverstandenen Sinne Unabhängigkeit und Selbständigkeit erstrebt, nur der meint es ehrlich mit uns.“ Unabhängig soll und muß die Schule sein von den täglichen Sorgen des Lebens, unabhängig muß sie sein von all den unberechtigten Einflüssen, die um sie werben, — selbständig muß sie hingestellt sein auf ihr eigenes Princip, ihren eigenen Auf- und Ausbau, ihre eigenen Fundamente, die begründet sind in der ewigen, unabänderlichen, sittlichen Weltordnung. Nur dann vermag sie ihre Aufgabe zu erfüllen, der Nation die Grundlage ihrer religiösen, sittlichen und bürgerlichen Bildung zu geben und dauernd zu erhalten. Welche Fülle von Arbeit im Kleinen von unserer, der Lehrer, Seite geleistet werden muß, welche für andere kaum übersehbare Berufstreue im Kleinen durch die Lehrer geübt werden muß, wenn eine gute Schule gedeihen soll, das brauche ich Ihnen

nicht zu zergliedern. Wir wissen alle, was von uns verlangt werden muß, und in feierlicher Weise sprechen wir es auch an dieser Stelle freudig aus, daß wir niemals ermüden werden, in Treue des Amtes zu walten, das uns anvertraut ist, zum Segen und Heile unseres Volkes, zum Glück und zur Größe unseres Vaterlandes.

Meine Herren! Unsere Versammlung ist eine freie, von keiner Seite beeinflußte. Sie wissen ja alle, daß diese Versammlungen vielgeschmäht, aber auch vielbelobt werden. Daß wir unsere Meinungen frei und offen, ohne jeglichen Rückhalt aussprechen, — daß jeder, der etwas Rechtes weiß, sei er auch der Lehrer im kleinsten Gebirgsdorfe, es freimütig ohne Scheu bekenne und ausspreche, das halte ich für den allein zulässigen Standpunkt aller Teilnehmer dieser freien Versammlungen; dazu ist ein jeder nicht bloß berechtigt, sondern auch verpflichtet. Wir werden es ja bei unseren Verhandlungen nicht Jedermann rechtmachen, das wissen wir wohl. Nun dann mögen die Gegner mit Gegengründen antworten und nach dem alten Frankfurter Wahlspruch: „Eines Mannes Rede ist keine Rede, man muß sie hören alle beide" werden die Beratungen ihren Zweck nicht verfehlt haben. Darum mit frischem Mute an die Arbeit! (Anhaltender Beifall).

Hierauf erhält Backes-Darmstadt das Wort zu seinem Vortrage: „Der deutsche Lehrertag in seiner Bedeutung für die Einigung aller deutschen Lehrer."

Der Vortrag, der von großer Begeisterung, von edler Liebe und Wärme für den deutschen Lehrerstand zeugte, gab zuerst eine kurze Geschichte über die Abhaltung der deutschen Allgemeinen Lehrerversammlung, dann sprach der Redner über die Entstehung, Einrichtung und Bedeutung des deutschen Lehrertages. — Es mag nach der langen Niederhaltung der deutschen Völker unter die finstere Bevormundungsgewalt, welche jegliches freie Versammlungs- und Vereinsrecht unter Schloß und Riegel hielt und auch dem sehnsüchtigen Verlangen der deutschen Lehrer, sich zu einem Ganzen vereinigen zu können, stets ein fürchterliches Nein entgegenrief, ein erhebender Augenblick gewesen sein, als am 29. September 1848 auf der deutschen Lehrerversammlung zu Eisenach der damalige Vorsitzende, Dr. Köchly aus

Dresden, nach Annahme der Statuten „unter den Ausbrüchen langanhaltenden Jubels" erklären konnte: „Der Allgemeine deutsche Lehrerverein ist konstituiert." Und was war es, was den Männern, den Lehrern aus den verschiedenen deutschen Ländern, an den verschiedensten Lehranstalten thätig, aus allen Konfessionen zusammengesetzt, diesen langanhaltenden Jubel auspreßte und ihren Freudenruf zum Himmel aufsteigen ließ? Es war das Bewußtsein der Zusammengehörigkeit, das nach gebrochener engherziger Schranke sich nun frisch, frei, fröhlich und fromm äußern durfte; es war die freudige Hoffnung, daß nun von Deutschlands Lehrerschaft ausgehen dürfte auf alles Volk der Geist echt deutscher Nationalität, die Hoffnung, daß jetzt schon anheben würde die Zeit, von der ein späterer Dichter singt: „Ein Geist, ein Arm, ein einz'ger Leib, ein Wille sind wir heut!" O, wir, der Zeit angehörend, in welcher wir die süßesten Träume und Hoffnungen der von einander getrennt gehaltenen deutschen Brüder aufs schönste erfüllt sehen, können recht wohl den Jubel von Eisenach begreifen und nur wünschen, daß er zu allen Zeiten Widerhall fände in den Herzen aller deutschen Lehrer. Auch die 2. Allgem. deutsche Lehrerversammlung vom 26. bis 29. Sept. 1849 zu Nürnberg beschäftigte sich noch eingehend mit dem Ausbau der Statuten; es giebt das Protokoll in Nr. 23 der Zeitung des Allgem., deutschen Lehrervereins Zeugnis von dem frischen Geiste, der die Verhandlungen durchwehte!

Doch gar bald entfaltete die hereinbrechende Reaktion ihre rückwärtsschraubende Gewalt. Unmittelbar nach der Nürnberger Versammlung wurde den bayrischen Lehrern der Besuch der Allgem. deutschen Lehrerversammlungen verboten und der Bayrische Zentral-Volksschullehrerverein aufgelöst. Erst 1862 gelangte die deutsche Lehrerversammlung wieder zu Ehren und geschahen nunmehr von Städten und Regierungen Einladungen. Mit inniger Dankbarkeit gedenken wir aller der Männer, welche in schwerer Zeit das damals Erreichbare festhielten und dazu beitrugen, daß der Funke der Zusammengehörigkeit bei der deutschen Lehrerschaft nicht völlig auslosch, die den Geist deutscher Bruderliebe wach erhielten und auch unter den drückendsten Verhältnissen das Ideal einer deutschen Volksschule hochzuhalten wußten. Immer

fanden sich die Vorkämpfer für eine freiere Entwicklung des Schulwesens zusammen und trösteten, ermutigten und stärkten sich gegenseitig zu unerschütterlichem Festhalten an dem, was der Schule gehört. Die Allgem. deutsche Lehrerversammlung hat gethan und gewirkt zum Besten des Schulwesens, was sie konnte, dieses Zeugnis kann und darf ihr nicht versagt werden. Von der Wiedergabe des zweiten Teils können wir absehen, da die Leser über die Aufgabe und über die Organisation des Lehrertages vollständig unterrichtet sind. Am 1. Januar 1888 zählte der deutsche Lehrertag 29459 Mitglieder. — Hierauf erhielt der Herr Köhnke-Hamburg das Wort zu seinem Vortrage: „Die allgemeine Volksschule." Auf wenigen Gebieten strebe man augenblicklich so nach Reformen, als auf dem Gebiete des Schulwesens. Da woge der Streit über Gymnasial- und Realgymnasialbildung, hier berate man über die Einheitsschule, die Überbürdung, das Berechtigungswesen u. s. w. Auch bezüglich der Volksschule ständen verschiedene Fragen auf der Tagesordnung: Schülerzahl, Schulausstattung, Schulaufsicht, niederer Küsterdienst u. s. w. Jedenfalls die wichtigste Angelegenheit sei die allgemeine Volksschule. Manche Leute teilten das Volk ein: Fürst, Beamte, obere Zehntausend und Volk, während doch das Volk nur eine Gesamtheit sei, weshalb auch unser Kaiser den bekannten Erlaß „An mein Volk" gerichtet. Es sei verkehrt, für die Kleinen, welche der Schule zugeführt würden, von vorn herein zu bestimmen, welchen Bildungsgrad sie erreichen sollten.

Der Redner fährt wörtlich fort:*) Über die Berechtigung dieser „Allgemeinen Volksschule" herrscht unter uns kein Zweifel und wenn hie und da sich jemand findet, der ob dieser „Tendenz der Gleichmacherei" erschrocken die Hände über den Kopf zusammenschlägt, so gehen wir darüber stillschweigend zur Tagesordnung über. Aber, meine Herren, anders gestaltet sich die Sache, wenn wir fragen: wie weit wollen wir das Princip der Allgemeinen Volksschule aufrecht erhalten? Viele Mitglieder

*) Die allgemeine Volksschule zu fördern, wird von allen Freunden der Schule als berechtigt vom pädagogischen sowohl als vom socialen Standpunkte aus anerkannt — doch mit den Forderungen des Referentars können wir uns nicht einverstanden erklären, wir geben den Vortrag im Auszuge wörtlich wieder. Der Redner hatte die Güte uns sein Manuskript zur Verfügung zu stellen. Dr. Bt.

unſeres Standes fordern die „Allgemeine Volksſchule“ für die Zeit vom 6. bis zum 9., 10., reſp. 12. Lebensjahre unſerer Schüler. Sie ſchließen etwa ſo: Bei dem Beginn der Schulpflichtigkeit eines Kindes kann noch niemand ſagen, was aus dem Kindlein werden will. Alle Kinder müſſen daher eine und dieſelbe Schule beſuchen, müſſen erſt einige Jahre einen gemeinſamen Wettlauf antreten und erſt nach dem Ergebnis dieſer erſten Probe kann man dem einzelnen Kinde für ſeine ſpätere Schulzeit die Bahn abſtecken: Soweit iſt die Erwägung ja vollſtändig richtig und unanfechtbar. Nun aber werden unſere Kollegen in der Beweisführung unlogiſch. War bisher ausſchließlich das Kind mit ſeinen geiſtigen Vorzügen und Gebrechen maßgebend, ſo ſoll jetzt mit einem Male der Geldbeutel des Vaters den Ausſchlag geben. — Kurz und bündig ſollten wir die Behauptung aufſtellen: *Jedes Kind hat ein Recht auf den ſeinen Neigungen und Fähigkeiten entſprechenden Bildungsgrad.*

Meine Herrn, das iſt eine Behauptuug, deren Richtigkeit man vor keinem Gerichtshofe, der nach geſchriebenen Geſetzen urteilt, beweiſen kann, es iſt aber eine Behauptung, die man vor dem Geſetze der Moral zu verteidigen im Stande iſt. — Ein reicher Vater ſendet ſeinen Sohn auf eine höhere Schule. Der Geiſt des Sohnes iſt dem Geldbeutel des Vaters aber nicht konform. Der Junge quält ſich; er ſoll, muß und will auch alles das eſſen und verdauen, was man ihm an geiſtiger Speiſe vorſetzt; es geht aber nicht. Mit Mühe und Not und vieler Hilfe und unter Thränen und Kummer quält der arme Burſche ſich bis Quarta, oder Tertia, vielleicht ſogar bis Unter-Sekunda. Da verſagt die Maſchine ihren Dienſt. — Das iſt Menſchenquälerei.

Nun die Kehrſeite! Da iſt ein Junge, deſſen Eltern arm ſind. Was ihm die jetzige Volksſchule bietet, verarbeitet er mit Leichtigkeit; er möchte mehr haben, um ſeinen Hunger zu ſtillen. Meine Herren, die meiſten unter uns werden Volksſchullehrer ſein, und denen allen ſind ſolche Jungen ſchon unter die Hände gekommen. Wir geben ihnen unentgeltlich Privatunterricht; wir laufen von Herodes zu Pilatus und bitten um Unterſtützung zum Beſuche einer höheren Schule oder einer Fachſchule. Zu-

weilen gelingt es, oft gelingt es nur halb, sehr oft gar nicht. Was wird aus so einem herzigen Jungen, den die Armut drückt? Sehr oft ein Schlingel. Die geistige Nahrung reicht nicht aus; da geht der Geist verbotene Pfade. Abwege, die ins Unglück führen. Schlagen Sie nach in Ihrer Erinnerung! die Älteren unter Ihnen haben alle solche Fälle erlebt. Meine Herren, der Staat verlangt von jedem gesunden Staatsbürger, daß er sich erhalte und auf ehrliche Weise durch die Welt schlage; da hat der Staat dann aber auch die Pflicht, jedem Bürger in seiner Jugend die Gelegenheit zu geben, soviel zu lernen, daß er die Stellung auszufüllen fähig ist, zu der ihn Neigung und Anlagen ziehen.

Daß der Staat, wenn dies Ideal sich verwirklichen soll, viel Geld hergeben muß für das Schulwesen, das ist klar und bedarf keiner weiteren Ausführung. Diese Forderung kann aber nichts Befremdendes haben. Ein Staat, der so und so viele hundert Mill. alljährlich für seine Kriegsheere ausgiebt, der kann und muß auch eine entsprechende Summe für die Ausbildung seiner heranwachsenden Jugend ausgeben.

Es dürfte jetzt die Frage aufgeworfen werden, wie die „Allgem. Volksschule" zu organisieren sei. Wir können hier im Rahmen dieses Vortrages nur die eine Antwort geben: Die „Allg. Volkssch." ist so einzurichten, daß jedes Kind zu seinem Rechte kommen kann. Nicht aber können wir hier im Einzelnen angeben, welche Abteilungen des großen Organismus zu schaffen sind und wie dieselben aufeinanderfolgen resp. sich von einander abzweigen sollen. Man kann z. B. zweifelhaft sein, ob Kindergärten notwendig sind, oder ob das Kind im vorschulpflichtigen Alter ausschließlich der Familie gehört. Dieser Streit berührt unser Thema nicht. Wir sagen kurz: Hält man Kindergärten für notwendig, nun so errichte man sie und zwar für alle diejenigen, die Gebrauch davon machen wollen. Man kann ferner, beispielsweise, darüber verschiedener Meinung sein, wie lange man alle Kinder in der Elementarschule beisammenhalten soll, ob 3, 4, 5 oder 6 Jahre; man kann darüber streiten, ob eine einmalige oder zweimalige Abzweigung stattfinden soll, ob also die, um die heutigen Benennungen zu gebrauchen, Realschule und Gymnasium noch einige Jahre einen gleichen oder gemein-

samen Unterricht genießen sollen; man kann die Frage aufwerfen, wie das Fortbildungsschulwesen resp. das Fachbildungsschulwesen sich in den Organismus hineinzufügen habe, wie früh und in welchem Umfange das Lateinische und Griechische auftreten soll u. s. w. u. s. w. Alle diese Streitfragen gehen uns heute nichts an; das sind Fragen für sich, Fragen, die einer besonderen und eingehenden Erörterung bedürfen, Fragen, die auch dann noch immer wieder erwogen werden müssen, wenn die „Allg. Volksschule" bereits verwirklicht ist.

Es kann jetzt nur noch zur Frage stehen, ob eine Schulorganisation, wie ich sie im Princip fordere, sich in die Wirklichkeit übertragen läßt. Ich könnte mich bezeugen, Sie hinzuweisen auf eine Autorität, die wir alle anerkennen, auf einen Mann, der lange schon der Lehrer aller Lehrer gewesen ist und es hoffentlich noch recht lange bleiben wird. Ich meine Diesterweg.*) Ich könnte Sie ferner hinweisen auf die Schweiz und auf die Nordamerikanischen Freistaaten, in denen das Prinzip der Allg. Volksschule bereits fast ganz verwirklicht ist.

Ich will aber doch, und sei es auch nur der Vollständigkeit halber, diejenigen Einwendungen gegen die „Allgem. Volksschule", welche Anspruch auf einige Beachtung haben, mit wenigen Worten beleuchten.

In den Städten, so sagt man, würde es schon möglich sein, ein solches Schulwesen zu schaffen; aber auf dem Lande, auf dem entlegenen Dorfe, geht es eben nicht. Alle Kinder kann man also doch nicht beglücken, und wenn den Kindern auf dem Lande, in den kleinen Städten, die doch die Mehrzahl bilden, die Segnungen der „A. V." nicht zu teil werden können, soll man dann für die Minderzahl, für die Kinder der größeren Städte einen solchen Apparat in Bewegung setzen?

Aber der Einwurf ist auch nicht stichhaltig. Nehmen wir einmal beispielsweise vier verschiedene Abteilungen an: 1. die Elementarschule als Grundlage für alle übrigen Abteilungen; 2. die Bürgerschulen für diejenigen, die sich mit einer elementaren Bildung begnügen müssen oder wollen; 3. die höhere

*) Diesterweg hat nur die allgemeine Volksschule in obigem Sinne angestrebt — derselbe würde die Thesen von dem Kollegen Rißmann unterstreichen. (Siehe Schluß.)

Bürgerschule und 4. diejenigen Schulen, die für das wissenschaftliche Studium vorbereiten (Realschule und Gymnasium.) Wie wir jetzt in jedem kleinen Dorfe eine einklassige Volksschule haben, so werden wir bei der „A. V." in jedem Dorfe eine „Elementarschule" haben. Um eine mehrstufige „Bürgerschule" zu erlangen, schließen sich mehrere Ortschaften, die einander nahe liegen, zusammen. Für die „höhere Bürgerschule" wird ebenfalls ein nicht allzu großer Kreis genügen. Realschulen und Gymnasien werden in die Mitte eines größeren Kreises verlegt. Die letzten Kategorien von Schulen sind mit Pensionaten verbunden für diejenigen Kinder, die von der Schule zu entfernt wohnen, als daß sie den Weg täglich vom Elternhause bis zur Schule zurücklegen könnten.*) Wenn man nun noch bedenkt, wie das Netz der Verkehrsstraßen sich immer mehr erweitert und die Verkehrsmittel sich immer mehr vervollkommnen, so ersieht man aus diesen kurzen Andeutungen, daß der erhobene Einwand durchaus nicht stichhaltig ist. Man hat dann ferner gesagt, das Kind des Arbeiters könne im allgemeinen nicht mit dem Kinde aus einem materiell und intellektuell gut situirten Hause konkurrieren. Der Einwand ist nicht ganz unberechtigt. Man denke nur an die Sprache. Allein es ringt sich das Kind der Armut, das wirklich begabt ist, doch schließlich durch, so daß es seinen Mitschüler im besseren Rock, der minder veranlagt ist, überflügelt, wenn es auch in den ersten Jahren stark unter der geistigen Armut des Hauses zu leiden hat. Drittens: die „A. V." will Übel heben wo und soviel sie kann; Unmögliches will sie nicht möglich machen.

Ich komme zum letzten Einwande. Man sagt: Was nützt den Armen das Recht des unentgeltlichen Besuchs höherer Schulen? Sie haben keine Zeit, keine Bücher und müssen sich selbst ihren Lebensunterhalt möglichst früh verdienen. Ich antwortete kurz und bündig: Wo das Haus den Kindern das Notwendige nicht gewähren kann, da tritt der Staat mit seiner Hülfe ein.

Ich ersuche die Versammlung folgenden Thesen zuzustimmen:

1) Jedes Kind hat ein Recht auf den seiner Neigungen und Fähigkeiten entsprechenden Bildungsgrad.

---

*) Ideal, das sich nie verwirklichen wird. B.

2) „Die allgemeine Volksschule, eine einheitliche Gliederung aller öffentlichen Unterrichts-Anstalten, ist allein im Stande diese Rechte zu verwirklichen." (Lebhafter Beifall.)

Dieser Vortrag rief eine äußerst lebhafte Debatte hervor. Nur ein Redner trat ohne Bedingung für die Thesen des Referenten ein, — zwei suchten ihn zu bekämpfen mit Gründen, einige erklärten sich gegen die aufgestellten Thesen aus Opportunitätsgründen.

Aber fast sämtliche Redner traten für die allgemeine unentgeltliche Elementarschule ein.

Am eingehendsten sprach über diese Frage Tews-Berlin: Die Bezeichnung „allgemeine Volksschule" ist in der deutschen Lehrerschaft heute ein feststehender Begriff, den man nicht ohne weiteres ignorieren und durch einen anderen ersetzen kann. Man versteht unter der allgemeinen Volksschule die gemeinsame Unterrichtsanstalt für alle Kinder ohne Unterschied des Standes bis zum 12. oder 14. Jahre. Dieses Ideal hat die deutsche Lehrerschaft seit Jahren hochgehalten und nach jeder Seite hin begründet. Die Verhältnisse in dem größten deutschen Staate fordern augenblicklich dazu auf, mit allem Nachdruck diese alte, pädagogisch und politisch wohl begründete Forderung wieder zu erheben. Der Referent hat das nicht gethan. Er vertritt eine andere, „sogenannte" allgemeine Volksschule, indem er unentgeltlichen Unterricht bis zur obersten Stufe fordert. Diese Forderung ist unter den jetzigen Verhältnissen sinnlos; denn die Spitzen unseres Schulwesens sind heute Berufsschulen. Die Universität ist die Berufsbildungsanstalt für Ärzte, Geistliche, Richter und Lehrer. Für sie fordert der Vortragende freie Berufsbildung. Wenn das berechtigt sein soll, muß er für die gesamtliche, berufliche Ausbildung von Schuster- und Kaufmannslehrling an dasselbe fordern. Der Staat übernimmt dann die gesamte Erziehung bis zu ihrem Abschlusse. Wird diese Forderung gestellt, so kann man sie bekämpfen, aber man muß ihr zugestehen, daß sie konsequent ist. Aber für die begehrtesten Berufszweige die unentgeltliche Ausbildung fordern, heißt nichts weiter, als diese noch günstiger stellen, als sie schon heute stehen. Außerdem wird damit nur den begüterten Klassen ein Dienst erwiesen. Nur diese können in erster Linie die

höchsten Stufen des Schulwesens benutzen. Nicht durch das hohe Schulgeld sind die Ärmeren davon ausgeschlossen, sondern in erster Linie durch die Kosten der Unterhaltung. Wer alle Stufen des Schulwesens für alle Klassen gleich zugänglich machen will, muß die gesamte Erziehung und Unterhaltung der Kinder dem Staate übertragen. Diese Forderung kann ich nicht vertreten, darum haben die halben Maßregeln des Referenten für mich keinen Wert.

Wenn es sich um die Förderung armer, aber begabter Kinder handelt, so muß ich folgendes bemerken: Der Staat als solcher ist in erster Linie nicht für den Starken, sondern für den Schwachen da. Er hat gar keinen Grund, die Talente ihrer selbst wegen zu fördern. Das Talent ist besser ausgerüstet für den Kampf ums Dasein und *soll nun noch durch öffentliche Mittel auf seiner Bahn gefördert werden?* Wenn der Staat das thut, so thut er es nicht des Talentes, sondern der Allgemeinheit wegen, um dem Talent die Möglichkeit zu geben, seinen großen Kräften gemäß der Allgemeinheit zu dienen. Dieser Aufgabe kommt die gegenwärtige höhere Schule und Universität dadurch nach, daß sie sich dem fähigen Unbemittelten zwar unentgeltlich öffnet, aber den Begüterten bezahlen läßt. Ich bemerke hier aber, daß die höheren Schulen, soweit sie Standes- oder Berufsschulen sind, ein viel höheres Schulgeld erheben und sich auf diese Art selbst erhalten müßten, denn ich kann nicht begreifen, weswegen der Staat heute noch die Ausbildung der begüterten Klassen zum guten Teile bezahlen soll. Dies zu fordern, und es zu fordern unter der Firma der „allgemeinen Volksschule," ist mir nicht verständlich. Der Vortragende glaubt allgemeine Interessen zu vertreten und vertritt in Wirklichkeit Sonderinteressen. Die Freistellen an höheren Schulen werden vielfach nicht benutzt, weil den Eltern die Mittel der Unterhaltung fehlen. Ich beklage das nicht, weil mir dies gewerbliche Leben nicht als eine niedere Lebensform erscheint, und es ganz in der Hand des Staates liegt, diese Arbeit zu größerem Ansehen zu bringen.

Vorläufig kann ich nur anerkennen, daß der Staat die Pflicht hat, für allgemeine Bildungsinteressen zu sorgen und die Berufsbildung dem privaten Leben zu überlassen, oder wo

er sie aus anderen Gründen, aus Gründen der größeren Sicherheit übernimmt, dem Zahlungsfähigen seine Ausbildung ganz bestreiten zu lassen und nur die befähigten Unbemittelten, soweit es im Interesse der Allgemeinheit liegt, zu unterstützen, aber in allen Zweigen der Berufsbildung. Ich empfehle Ihnen deswegen, die Thesen des Referenten einstimmig abzulehnen und sie für die allgemeine Volksschule in dem Sinne zu erklären, wie es die deutsche Lehrerschaft seit lange gethan hat.

Herr Rißmann beantragt:

Der VII. Deutsche Lehrertag erhebt von neuem die Forderung der allgemeinen Volksschule, und erachtet als die ersten Schritte zur Herbeiführung derselben für nothwendig:

1) Die Aufhebung des an vielen Orten bestehenden Unterschiedes zwischen einer sogenannten gehobenen Volksschule oder Bürgerschule und der gewöhnlichen Volksschule, durch welche Unterscheidung dieser letzteren der Charakter einer Armenschule aufgedrückt wird;
2) die Aufhebung der Vorschulklassen mittlerer und höherer Lehranstalten, Einrichtung einer allgemeinen Elementarschule für das gesamte Schulwesen und
3) Aufhebung des Schulgeldes, zunächst an allen Volksschulen.

Bei der Abstimmung werden die Thesen des Herrn Referenten abgelehnt und die Thesen des Herrn Rißmann angenommen.

Nach einer Pause von 20 Minuten folgt der Vortrag von Dr. Sulzbach-Frankfurt a. M.: „Notwendigkeit einer entschiedenen und allgemein gültigen Vereinfachung unserer Rechtschreibung" verlangt seiner Fassung nach ein Doppeltes: Den Nachweis, daß eine Vereinfachung unserer Rechtschreibung notthue, und daß für diese Vereinfachung die allgemeine Giltigkeit zu erstreben ist. Der Redner weist zunächst an einigen Beispielen nach, wie zerrissen und zerfahren die Verhältnisse auf dem Gebiete der Rechtschreibung sind. Ein einiges Deutschland bestehe allerdings, dafür hätten wir aber eine preußische, eine württembergische, eine mecklenburgische u. s. w. Orthographie. Preußen habe Fußstapfe und Fußtapfe, Württemberg habe letzteres nicht, Bayern stelle ersteres, also das von Preußen bevorzugte, von

Württemberg als einzig richtig anerkannte Wort in Klammern, dasselbe solle also nach der Vorbemerkung allmählig aus der Schrift entfernt werden. Preußen habe Gehilfe und Gehülfe, Württemberg verwerfe letzteres. Preußen empfehle gescheit und setze gescheid in Klammern, erkläre also letztere Schreibung wohl nicht als unrichtig, aber als die nicht zu befolgende. Bayern mache es gerade umgekehrt, setze gescheit auf den Aussterbe-Etat und erkenne gescheid als die richtige Schreibweise an. In Preußen werde gieb, giebt als die edlere Form gepriesen, die Form ohne e werde in die Klammern geschickt, in Bayern wolle man von dieser edleren Form nichts wissen. In Preußen ist meinesgleichen ein Wort, in Bayern sind es zwei Wörter. Preußen schreibe Moritz und setze Moriz in Klammern, Bayern und Württemberg kennten Moritz gar nicht und geben die in Preußen in Klammern gesetzte Lesart als die richtige an. Überhandnehmen sei in Preußen ein Wort, in Württemberg zwei; Preußen stelle in erster Linie Unbedeutendheit, lasse aber auch Unbedeutenheit gelten, Bayern kenne nur die erstere Schreibart, Württemberg hingegen ziehe die letztere vor. Den Vorzug gebe Preußen der Schreibart unstät, Bayern setze diese in die Klammern, wolle sie also beseitigt wissen. Verließ werde von Preußen als die bessere Schreibart empfohlen, Bayern und Württemberg übergingen sie ganz und gar und haben nur Verlies u. s. w. Wesentlichen Unterscheidungen begegneten wir bei der Schreibung der großen Anfangsbuchstaben. Eine stattliche Anzahl von Verschiedenheiten weise Schreibung der Fremdwörter an. Concept, Conzept, Chimäre, Schimäre, Banquier, Bankier, Karzer, Carcer, Cigarre, Zigarre, Kristall, Krystall, Lazarett, Lazaret, Matratze, Matraze u. s. w. u. s. w. ständen neben einander. Alles in allem genommen fehle es in Deutschland an der gewünschten und notwendigen Einheit auf dem Gebiete der Rechtschreibung. Es fehle uns aber auch noch ein zweites: die Einfachheit in unserer Rechtschreibung, und zwar durch unsere übergroße Pietät vor dem einmal Bestehenden und durch wissenschaftliche Bedenken, welche über die Theorie die notwendige und handliche Praxis vergessen ließen. Es solle bei einer Orthographiereform auch auf die Schule Rücksicht genommen werden, nicht im Interesse der Lehrer, nein, im Interesse der Schule. Es könne

Raum geschafft werden in der Schule für eingehendere Bearbeitung von anderen, nicht minder wichtigeren Lehrgegenständen. Es dürfte sich nicht empfehlen, eine Rechtschreibung auf Grundlage des „Vereins für einfache Rechtschreibung" einzuführen. Redner stellt zum Schlusse folgende Leitsätze auf:

1. Die deutsche Rechtschreibung im nationalen Interesse einer einheitlichen Regelung für ganz Deutschland und im pädagogischen einer durchgreifenden Vereinfachung.
2. Eine Regelung der deutschen Rechtschreibung kann nur mit Unterstützung der Regierungen ins Werk gesetzt werden. In jedem deutschen Staate, der im Besitz einer eigenen amtlichen Orthographie ist, sollte von der Regierung eine Kommission von Fachleuten berufen werden, um zu beraten, was im Interesse einer einheitlichen und vereinfachten Orthographie aufzugeben oder aufzunehmen sei. Die Resultate der Einzelkommissionen wären dann von einer Zentralkommission, in welcher die Einzelkommissionen, durch Abgeordnete vertreten sein müßten, zu beraten, der dann die schließliche Festsetzung der Rechtschreibung obläge. Der Vortrag, der von großer Sachkenntnis und mit großem Fleiße ausarbeitet war, wurde mit lebhaftem Beifall aufgenommen.

In der Besprechung des Vortrages zeigten sich so verschiedene Ansichten, als ob sie die Verschiedenheit der deutschen Rechtschreibung widerspiegelten. Die einen wollten phonetische, die andern historische Schreibweise; die einen sprachen für, die andern gegen eine Reichskommission u. s. w. In der Abstimmung wurde der erste Leitsatz angenommen, der zweite abgelehnt. Auf Antrag von Schröder-Berlin wird beschlossen, die Einzelverbände möchten sich mit dieser Frage des weiteren beschäftigen. Damit war die Tagesordnung erledigt.

In der zweiten Hauptversammlung wurden zwei sehr wichtige Schulfragen besprochen. Zuerst sprach der Lehrer Siegert-Berlin, über die ärztliche Beaufsichtigung der Schule." Diese Frage ist von grundsätzlicher Bedeutung und drängt zur Entscheidung. Mit einer großartigen Ruhe, mit einer Sachkenntnis wußte der Vortragende die wichtige Frage zu behandeln, — er ließ allen Faktoren, die durch diese Frage berührt werden volle Gerech-

tigkeit widerfahren; er erkannte voll und ganz die Notwendigkeit einer Überwachung der Schule in hygienischer Beziehung an, aber eben so entschieden wies der Referent die Bestrebungen einzelner Ärzte ab, welche dem Schularzt Rechte und Befugnisse einräumen wollen, über Lehrplan, Methode des Unterrichts eine entscheidende Stimme zu führen. Der Vortrag wurde mit ungeteiltem Beifall aufgenommen, die Versammlung stimmte den Leitsätzen zu.

Diese lauten: 1. Zur Schonung und Förderung der Gesundheit unserer Schuljugend ist die hygienische Überwachung der Schulen notwendig. 2. Eine vom Staate aus Ärzten, Architekten, Ingenieuren und Schulmännern gebildete Kommission leitet Untersuchung über den Gesundheitszustand der Schuljugend ein, stellt die Grundzüge für die Thätigkeit besonderer „Schulärzte" fest, welche die Durchführung dieser Anweisungen zu überwachen haben, giebt Anweisungen für die praktische Durchführung der Schulhygiene. 3. Schularzt kann nur derjenige praktische Arzt werden, welcher die Schulhygiene zum Gegenstande seines besonderen Studiums gemacht hat. 4. Der Schularzt ist in der Regel vom Staate anzustellen. 5. Dem Schularzte ist ein größerer Bezirk (etwa Regierungsbezirk) zuzuweisen. Schulärzte für kleinere Bezirke sind überflüssig und aus pädagogischen Gründen nicht wünschenswert. 6. In gewissen Zeiträumen treten die Schulärzte eines Landes mit der unter 2. geforderten Kommission zu gemeinsamen Beratungen zusammen. Die Schulärzte werden nur dann eine gedeihliche Wirksamkeit zu entfalten vermögen, wenn die Schulhygiene bei den Prüfungen für Lehrer und Schulleiter Prüfungsgegenstand wird und die Gesundheitslehre den ihr gebührenden Platz im Schulunterrichte findet.

Der letzte Vortrag, „die Notwendigkeit der Einführung von Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre im Schulunterrichte" bot des Lehrreichen sehr viel.

Wir heben aus dem Vortrage hervor: Das allgemeine Stimmrecht stellt große Anforderungen, wozu der Wähler oft nicht befähigt ist. Der Mann ist ausschlaggebend in allen Verhältnissen der neueren Entwickelung. Darum Pflicht der Gesellschaft, dem Manne die Mittel zu gewähren, seinen Verpflichtungen nachzukommen. Es kommen immer neue Gebiete des öffentlichen Lebens. Unkenntnis des Gesetzes schützt nicht,

REESE LIBRARY OF THE Digitized by Google

ist barbarischer Grundsatz. Der arbeitende Mann soll seine Kräfte entwickeln können. In eine Zeit großer Arbeitsteilung wird der Mensch Maschine, wenn er nur Kenntnis von seiner Arbeit besitzt. Überblick über das ganze Gebiet ist nötig. Die neuere Produktionsweise verlangt größere Vertiefung in wirtschaftliche Fragen. Je tüchtiger der Mensch ist, um so bestimmter wird sich die Stellung in seinem Berufe entwickeln. Der Umschwung der Wirtschaftsverhältnisse bedingt eine gewisse Abhängigkeit.

Die Volkswirtschaftslehre und Gesetzeskunde sind notwendig, weil das staatliche Leben größeren Einblick erfordert und Unkenntnis der Gesetze vor Strafe nicht schützt. Es ist dies keine neue Forderung, schon früher fand sie Anerkennung, z. B. durch Franke, Friedrich den Großen. Anfang dieses Jahrhunderts suchen ihnen manche Lehrbücher gerecht zu werden, in neuerer Zeit haben sie gewisse Staaten schon durchgeführt, besonders Frankreich im Moralunterricht. Auch deutsche Lehrer sind immer thätig dafür gewesen, haben dadurch bürgerliche Tugend gepflegt, zum Respekt vor König, Obrigkeit erzogen. v. Broich, Geh. Regierungsrat, hat ihren hohen Wert erkannt und dafür gewirkt. In der Volksschule kann sie nur im Anschluß an andere Fächer behandelt werden. Die Kinder sind im stande, die wichtigste Satzart zu verstehen. Durch Beispiele muß illustriert werden. Die Erfahrungen der Kinder sind geringe; deshalb sind sie nie im stande, den inneren Zusammenhang der Gesellschaft zu verstehen. Neben dem religiösen Grundgedanken, der seither der Mittelpunkt war, muß jetzt der praktisch-nationale betont werden. In dieser Zukunftsschule werden die einschlägigen Fragen ihre Lösung finden. Vorläufig sind sie in der Volksschule nicht zur Durchführung zu bringen, aber in der Fortbildungsschule. In Sachsen besteht die Fortbildungsschule seit 1874, Unterricht wird seit 1875 erteilt, Referent hat 8 Jahre lang beobachtet, daß die Schüler besonderes Interesse zeigten. Was in Sachsen möglich ist, das muß auch anderswo durchgeführt werden können. Wo es geht, soll der Unterricht nicht im Anschluß an übrige Fächer, sondern allein, wöchentlich etwa in einer Stunde erfolgen. Man könnte einwenden, der Fortbildungsschüler könne diesen Unterricht nicht verstehen; er soll auch nicht Paragraph für Paragraph

lernen, nicht wissenschaftliche Systeme, sondern populäre Sachen. Man muß alles fernhalten, um die Geschäfte einer Partei zu besorgen, streng wissenschaftlich, objektiv verfahren, solche Gesetze nehmen, über die ein Zweifel nicht vorliegt. Alle Streitfragen sollen vermieden werden. Die gesamte Thätigkeit der umgebenden Bevölkerung soll dem Schüler veranschaulicht werden. Biographien von Helden der Arbeit sind vorzuführen. Große Beispiele wirken Nacheiferung. Referent ist überzeugt, daß die Einführung dieses Unterrichts von heilsamsten Einflusse sein wird, aber auch davon, daß ein derartiger Unterricht kein Allheilmittel für alle Fehler der Gesellschaft sein wird. Mit dem Nationalökonomen Stein hofft er, daß die Zeit nicht mehr ferne sein wird, daß dieser Unterricht seinerseits dazu beitragen wird zur Besserung der Verhältnisse der menschlichen Gesellschaft.

Die Leitsätze werden in folgender Fassung angenommen:

1. Die weitverzweigte Organisation des Staates und der Gesellschaft, das allgemeine Wahlrecht und die Selbstverwaltung, die Arbeitsteilung und die sozialen Zustände erheischen die Erteilung des Unterrichtes über die wichtigsten Lehren der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in der Schule.
2. In der Volksschule kann dieser Unterricht nur in beschränkter Weise im Anschlusse an die übrigen Lehrfächer erteilt werden.
3. Der eigentliche Ort für den Unterricht in den fraglichen Gegenständen ist die Fortbildungsschule.
4. Der Unterricht bezweckt:
   a. den Schülern den Aufbau des staatlichen und wirtschaftlichen Organismus darzulegen,
   b. den Schülern die Bedeutung der Stelle klarzulegen, welche sie selbst in Staat und Gesellschaft jetzt einnehmen resp. später einnehmen werden,
   c. in den Schülern den Sinn für Gesetzlichkeit zu schärfen und das Verständnis für ein wirtschaftlich richtiges Schaffen zu vermitteln. Der Unterricht in Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre ist in den Seminaren einzuführen.

   Der Unterricht ist ohne jede Parteifärbung in möglichst anschaulicher Weise zu erteilen.

Mit Freude und Anerkennung können wir auf den siebenten deutschen Lehrertag zurückblicken. Die brennendsten Fragen im Schulleben wurden in ernster Arbeit gewiß zum Segen der Schule und des Lehrstandes verhandelt. Das freie Wort kam zu seinem ungeschmälerten Rechte, kein Mißton trübte die Versammlung. Der Vorsitzende leitete die Versammlung mit großer Umsicht und Takt; in schneidiger Weise, aber stets unparteiisch und gerecht. Dr. B.

VI.

Rundschau.

Heute steht das gesamte deutsche Volk in tiefem Schmerze an der Gruft des unvergeßlichen und geliebten Kaisers Friedrichs III. — Es ist schwer, die Trauer um diesen so schnell abgerufenen Helden in Worte zu fassen. Alle Wünsche und Hoffnungen des deutschen Volkes, die an Friedrichs III. Thronbesteigung geknüpft wurden, ach, wie schnell sind sie zu Grabe getragen; der Held in so mancher blutigen Feldschlacht, der dem blassen Tode so oft furchtlos ins Auge geblickt, er mußte dem schleichenden Übel als ein Held erliegen. Das dankbare Andenken an den Heldenkaiser Friedrich III. wird nie dem deutschen Volke, dem deutschen Lehrerstande, der deutschen Schule verloren gehen.

Stellte doch unser Heldenkaiser Friedrich III. die Erziehung der heranwachsenden Jugend in die Reihe der großen Gesichtspunkte, welche für die Haltung der kaiserlichen Regierung maßgebend sein sollten.

In dem denkwürdigen Erlasse des Kaisers an Reichskanzler Fürst von Bismarck lesen wir die goldenen Worte: „Unbekümmert um den Glanz ruhmbringender Großthaten werde ich zufrieden sein, wenn dereinst von meiner Regierung gesagt werden kann, sie sei Meinem Volke wohlthätig, Meinem Lande nützlich und dem Reiche ein Segen gewesen.“ Begreiflicherweise wendet eine solche, ganz dem Wohle des Vaterlandes gewidmete Regierungsthätigkeit auch der so hochwichtigen Erziehung der Jugend ihre volle Aufmerksamkeit zu, und so findet sich in dem erwähnten Erlasse folgende Stelle:

„Mit den sozialen Fragen enge verbunden erachte ich die der Erziehung der heranwachsenden Jugend zugewandte Pflege. Muß einerseits eine höhere Bildung immer weiteren Kreisen zugänglich gemacht werden, so ist doch zu vermeiden, daß durch Halbbildung ernste Gefahren geschaffen, daß Lebensansprüche geweckt werden, denen die wirtschaftlichen Kräfte der Nation nicht genügen können, oder daß durch einseitige Erstrebungen vermehrten Wissens, die erziehliche Aufgabe unberücksichtigt bleibe. Nur ein auf der gesunden Grundlage der Gottesfurcht in einfacher Sitte aufwachsendes Geschlecht wird hinreichende Widerstandskraft besitzen, die Gefahren zu überwinden, welche in einer Zeit rascher wirtschaftlicher Bewegung durch die Beispiele hochgesteigerter Lebensführung einzelner für die Gesamtheit erwachsen."

Der deutsche Lehrerstand wird gewiß dieser Kaiserworte stets eingedenk sein und bleiben. Je dankbarer der Lehrerstand das hohe Interesse des geliebten Kaisers Friedrich III. für die Volksbildung zu schätzen weiß, desto eingehender und ernster wird er die höchst bedeutsamen Kaiserworte erwägen.

Bereits hat der Ausschuß des Württemberger Lehrervereins beschlossen: „Die Worte in dem Erlaß des Kaisers Friedrich vom 12. März 1888 über Volkserziehung dürfte Schulbehörden, Lehrervereinen und den einzelnen Lehrern Veranlassung werden, den herkömmlichen Modus unserer Volksbildung einer eingehenden Prüfung zu unterstellen. In den diesjährigen nächsten Plenarversammlungen sollen folgende Fragen, die sich nach dem Erlasse bei einer Prüfung erheben werden, zur Beratung kommen.

1. Wie ist die der Erziehung der heranwachsenden Jugend zugewandte Pflege mit den sozialen Fragen verbunden?
2. Aus welchen Gründen ist darauf Bedacht zu nehmen, daß eine höhere Bildung auch den unteren Schichten des Volkes immer mehr zugänglich gemacht wird?

3. Darf die bisherige Volksschulbildung sich auf ihrer derzeitigen Höhe erhalten, oder muß sie zurückgeschraubt, oder kann sie noch gesteigert werden, wenn vermieden werden soll, daß durch Halbbildung ernste Gefahren geschaffen werden?
4. Wie hoch darf die Volksschulbildung getrieben werden, ohne Gefahr zu laufen, daß durch sie Lebensansprüche geweckt werden, denen die wirtschaftlichen Kräfte der Nation nicht genügen können?
5. Welche Anforderungen sind an den Schulunterricht zu stellen, damit nicht durch einseitige Erstrebung vermehrten Wissens die erziehliche Aufgabe unberücksichtigt bleibe?
6. Worauf hat die religiös-sittliche wie die auf irdische Dinge gerichtete Volksbildung zu achten, damit auf der gesunden Grundlage der Gottesfurcht in einfacher Sitte ein Geschlecht aufwachse, das die Kraft in sich trägt, den Gefahren, welche die Richtung unserer Zeit in sich schließt, mit Erfolg zu widerstehen?
7. Welche Eigenschaften müssen der Widerstandskraft zukommen, welche imstande sein soll, die Gefahren zu überwinden, die in einer Zeit rascher wirtschaftlicher Bewegung durch die Beispiele hochgesteigerter Lebensführung einzelner für die Gesamtheit erwachsen, und was kann die öffentliche Volkserziehung zur Stärkung dieser Kraft beitragen?

Übernahme der Schulkosten auf den Staat.

Im württembergischen Abgeordnetenhause ist folgender Antrag eingegangen: „In Anbetracht der namhaften Mehreinnahme des Landes aus der Reichskasse, erlauben sich die Unterzeichneten den Antrag zu stellen: daß in Erwägung gezogen wird, ob nicht die Kosten der Volksschule teilweise auf den Staat zu übernehmen seien.“ Unterzeichnet ist der Antrag von 44 Abgeordneten aller Parteien.

In dem Abgeordnetenhause zu Berlin

ist das Schulentlastungsgesetz, in der Fassung, die das Herrenhaus dem Gesetze gegeben hatte, mit großer Majorität angenommen.

Die Regierungsvorlage lautete:

§ 4. „Eine weitere Erhebung des Schulgeldes findet nicht statt."

Leider wurde diesem § durch Beschluß des Abgeordnetenhauses folgende Fassung gegeben:

„Die Erhebung eines Schulgeldes bei Volksschulen findet fortan nicht statt. — Nicht ausgeschlossen wird durch diese Vorschrift die Erhebung eines Schulgeldes: 1) für solche Kinder, welche innerhalb des Bezirks der von ihnen besuchten Schule nicht einheimisch sind; 2) bei einzelnen Schulen, deren Unterrichtsziele über die zur Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht vorgeschriebenen Anforderungen nicht hinausgehen, wenn alle schulpflichtigen Kinder des Schulbezirks, für welche die Aufnahme in eine solche Schule nicht nachgesucht wird, in einer schulgeldfreien Schule der Bezirks Aufnahme finden. Der Staatsbeitrag wird für Lehrerstellen in solchen Schulen nicht gezahlt; im Übrigen aber gelten dieselben als Volksschulen im gesetzlichen Sinne. — Außerdem kann bei Volksschulen, bei denen der durch Aufhebung des Schulgeldes entstehende Ausfall durch den Staatsbeitrag oder weitere dafür zu gewährende Staatsbeihilfen nicht gedeckt wird, die einstweilige Forterhebung von Schulgeld mit Genehmigung bei Landschulen des Kreisausschusses, bei Stadtschulen des Bezirksausschusses stattfinden, wenn andernfalls eine erhebliche Vermehrung der Kommunal- oder Schulabgaben eintreten müßte. Der Gesamtertrag des hiernach fortzuerhebenden Schulgeldes darf jedoch die an der Deckung fehlende Summe nicht übersteigen und von fünf zu fünf Jahren ist zur Weitererhebung eine erneute Genehmigung erforderlich. In den Provinzen Posen und Schleswig-Holstein ist bis zu dem in dem § 155 des Gesetzes über die allgemeine Landesverwaltung vom 30. Juli 1883 bezeichneten Zeitpunkt für diese Genehmigung bei Landschulen der Landrat, bei Stadtschulen der Regierungspräsident zuständig."

Es wären also wieder „Armenschulen" geschaffen. — Das

Herrenhaus hat diesen § 4 in der Fassung des Abgeordnetenhauses verworfen.

Wer hätte dieses Resultat ahnen können, der § 4, der für die preußische Volksschule so gefährlich werden konnte, ist beseitigt.

Der Berliner Lehrer-Verein hatte am 27. April folgende Resolution beschlossen:

„Der in dritter Beratung von dem Abgeordnetenhause festgestellte Entwurf eines Schullastengesetzes enthält in § 4, Absatz 2, eine Bestimmung, durch welche ein Wiederaufleben der Armenschule außerordentlich begünstigt wird. Die Versammlung erblickt darin aus pädagogischen Gründen eine tiefe Schädigung unseres Volksschulwesens und ein schweres Hindernis für eine gedeihliche Weiterentwickelung desselben. Sie spricht daher die feste Zuversicht aus, daß der Entwurf in seiner jetzigen Form die Zustimmung der königlichen Staatsregierung nicht finden wird."

Dieses energische Auftreten des gesamten Preußischen Lehrerstandes ist nicht ohne Erfolg geblieben.

Über die Frage der Aufhebung des Schulgeldes an Volksschulen sprach sich Herr Oberbürgermeister Dr. Miquel in der Sitzung des Herrenhauses vom 16. Mai d. J. in folgender bemerkenswerter Weise aus: Ich bin der Meinung, wenn man die unteren Volksklassen entlasten will, so läßt sich keine bessere Art der Entlastung finden als die Aufhebung des Schulgeldes. Ich habe das schon vor langen Jahren im Abgeordnetenhause ausgesprochen bei Gelegenheit der Aufhebung der zweiten Steuerstufe. Die Familienväter, welche viele Kinder haben, müssen entlastet werden. Wenn es richtig ist, daß unsere Wirtschaftspolitik, mit der ich ja in wesentlichen Beziehungen einverstanden bin, allerdings eine größere Belastung der untern Volksklassen herbeigeführt hat, dann ist es auch richtig, daß die Entlastung derjenigen Familienväter, die viele Konsumenten zu ernähren haben, im Verhältnis zu dieser Belastung erfolgen muß. Das Bedenken, daß die Aufhebung des Schulgeldes zu einem schwächern Besuch der Schule führen werde, wird durch die Erfahrung hinfällig, daß in den Städten, in denen seit langer Zeit Schulgeld nicht mehr besteht, der Besuch nicht nachgelassen hat. Jedoch

giebt es andere Schwierigkeiten, die ein derartiges Gesetz, wie das hier vorliegende, mit sich bringt. Man könnte sich einfach über die bedeutende Entlastung, namentlich der untern Volkskreise freuen, wenn das Gesetz lediglich ein finanzielles wäre. Da wir aber weder eine gesetzlich bestehende Organisation haben, da die Träger der Schullasten gesetzlich nicht genau bestimmt sind, die Schule und Kommunallasten nicht genau definiert sind, die konfessionellen Lasten teilweise von Verbänden getragen werden, da nicht bloß in den verschiedenen Provinzen, sondern auch in den einzelnen Provinzen selber die größten Verschiedenheiten bestehen und die gesetzliche Organisation der Träger der Schullasten fehlt, so muß notwendig ein solches Gesetz sehr bedeutende und sehr verschiedenartige Folgen in Beziehung auf die bestehende Schulorganisation und die Lage der einzelnen Schulverbänden ausüben. Daraus sind auch die Schwierigkeiten im Abgeordnetenhause entstanden. Ich kann daher dem Minister nicht recht geben, wenn er sich darüber wundert, daß gegen ein anfangs so freudig begrüßtes Gesetz allerlei Schwierigkeiten gemacht würden. Diese Schwierigkeiten sind nicht gemacht, sondern sie liegen in der Natur der Dinge. Man kann beispielsweise sehr verschiedener Meinung über die Frage sein, ob eine Einheitsvolksschule richtig ist, oder ob man verschiedene Arten Elementarschulen oder gehobene Volksschulen haben soll. Solange feststeht, daß diese gehobenen Schulen in großen Landesteilen sich aus dem praktischen Bedürfnis herausgebildet haben und von der Sympathie der Bevölkerung getragen werden, dann ist es doch bedenklich, wenn man durch das Gesetz in diese Organisation eingreift. Man muß sich eben alle Folgen, welche dieses Gesetz haben kann, klar machen, und ich sage, das Gesetz hat in Bezug auf die bestehende Schulorganisation und in Beziehung auf die zukünftige Entwicklung unseres Schulwesens Folgen, die wir heute noch gar nicht übersehen können (Zustimmung links), und deshalb ist es erklärlich, wenn das Abgeordnetenhaus die Vorlage so lange und so gründlich erwogen hat. Ich bin ja nicht entfernt mit den Beschlüssen des Abgeordnetenhauses einverstanden. Ich würde beispielsweise die Herstellung der Armenschulen niemals gebilligt haben. (Zustimmung.) Ich erblicke darin einen ganz kolossalen Unterschied

und ich behaupte, daß die Anträge unserer Kommission einen ganz eminenten Vorzug in dieser Beziehung haben. (Zustimmung.) Ich sage das nur, um zu zeigen, daß ich die Bedenken, die man bei näherer Besichtigung gefunden hat, für durchaus natürlich erachten muß. Allerdings ist ein Punkt vorhanden, der mir durchaus nicht gefällt, auf dessen Hervorhebung ich aber mit Rücksicht auf die Gesamtlage verzichte. Das Schulgeld ist nur halb aufgehoben oder nur zum Teil, mir wäre es lieber gewesen, wenn man den Grundsatz: die Schullasten sollen nicht von den Familienvätern getragen werden, sondern sind an sich eine Kommunallast, weil es sich um die Erhaltung einer staatlichen Institution handelt, konsequent durchgeführt und nicht die Möglichkeit gegeben hätte, das Schulgeld zum Teil beizubehalten. Ich tröste mich aber mit dem Gedanken, daß bei einem so starken Schritt, wie er in der Aufhebung des Schulgeldes liegt, der Rest auch bald unhaltbar wird und wir zu einer völligen Aufhebung des Schulgeldes kommen werden.

Die Unentgeltlichkeit des Unterrichts ist ausgesprochen und kommt, mit einer höchst unwesentlichen Ausnahme allenthalben zur Geltung.

Das Volksschullasten-Gesetz

hat durch die übereinstimmenden Beschlüsse des Herren- und des Abgeordnetenhauses folgenden Wortlaut erhalten:

§ 1. Zur Erleichterung der nach öffentlichem Rechte zur Unterhaltung der Volksschulen verpflichteten ist aus der Staatskasse ein jährlicher Beitrag zu dem Diensteinkommen der Lehrer und Lehrerinnen an diesen Schulen zu leisten. Die Höhe dieses Beitrages wird so berechnet, daß für die Stelle 1) eines alleinstehenden, sowie eines ersten ordentlichen Lehrers 400 Mark, 2) eines anderen ordentlichen Lehrers 200 Mark und einer ordentlichen Lehrerin 150 Mark, 3) eines Hülfslehrers und einer Hülfslehrerin 100 Mark gezahlt werden. Bei der Berechnung kommen nur voll beschäftigte Lehrerkräfte in Betracht. Darüber, ob eine Lehrerkraft voll beschäftigt ist, entscheidet ausschließlich die Schulaufsichtsbehörde.

§ 2. Der Staatsbeitrag ist an diejenige Kasse, aus welcher die Lehrerbesoldung bestritten wird, vierteljährlich im

Voraus zu zahlen. Derselbe dient zur Bestreitung folgender von den zur Unterhaltung der Volksschulen nach öffentlichem Rechte Verpflichteten zu gewährender Leistungen: 1) des baren Teils des Diensteinkommens der Lehrer einschließlich der Aufwendungen für nicht vollbeschäftigte Lehrkräfte, insofern er hierzu nicht erforderlich ist, 2) des anderweitigen Diensteinkommens einschließlich der Aufwendungen für Dienstwohnung, Feuerung und Bewirtschaftung des Dienstlandes, mit Ausschluß jedoch der Baukosten. Dabei sollen Leistungen, welche auf Umlagen beruhen, vor sonstigen Leistungen berücksichtigt werden.

§ 3. Das Recht auf den Bezug des Staatsbeitrags ruht, so lange und so weit durch dessen Zahlung eine Erleichterung der nach öffentlichem Rechte zur Schulunterhaltung Verpflichteten bezüglich der von ihnen für das Diensteinkommen von Lehrern und Lehrerinnen an Volksschulen (§ 2) zu tragenden Lasten mit Rücksicht auf vorhandenes Vermögen oder auf Verpflichtungen Dritter aus besonderen Rechtstiteln nicht würde bewirkt werden.

§ 4. Die Erhebung eines Schulgeldes bei Volksschulen findet fortan nicht statt. Ausnahmen sind nur gestattet 1) für solche Kinder, welche innerhalb des Bezirks der von ihnen besuchten Schulen nicht einheimisch sind, 2) soweit als das gegenwärtig bestehende Schulgeld durch den Staatsbeitrag (§ 1) nicht gedeckt wird, und andernfalls eine erhebliche Vermehrung der Kommunal- oder Schulabgaben eintreten müßte. Das danach einstweilen in der Schule überhaupt noch zulässige Schulgeld ist in Landschulen mit Genehmigung des Kreisausschusses, in Stadtschulen mit Genehmigung des Bezirksausschusses festzustellen. Von fünf zu fünf Jahren ist zur Weitererhebung eine erneute Genehmigung erforderlich. In den Provinzen Schleswig-Holstein und Posen ist bis zu dem in § 155 des Gesetzes über die allgemeine Landesverwaltung vom 30. Juli 1883 (Gesetzsammlung S. 195) bezeichneten Zeitpunkte für diese Genehmigung bei Landschulen der Landrat, bei Stadtschulen der Regierungspräsident zuständig.

§ 5. Wo seither das Schulgeld als ein seiner Natur nach steigendes und fallendes persönliches Dienstemolument des Lehrers einen Teil des Diensteinkommens desselben gebildet hat,

ist dem Lehrer der durchschnittliche Betrag des Schulgeldes während der letzten drei Etatsjahre vor dem Etatsjahre, in welchem dieses Gesetz in Kraft tritt, als Teil seines baren Gehaltes zu gewähren.

§ 6. Das gegenwärtige Gesetz tritt mit dem 1. Oktober 1888 in Kraft. Mit demselben Zeitpunkte treten die Vorschriften der §§ 1 bis 3 des Gesetzes vom 29. Juli 1837, die Teilnahme der Landeskasse an den Kosten des Volksunterrichts betreffend (Sammlung der Gesetze und Verordnungen für das Fürstentum Hohenzollern-Sigmaringen Bd. IV, S. 534) und des § 2 der Verordnung vom 18. Februar 1843, die Erhöhung der Normalgehalte für die Schullehrer und Professoren betreffend a. a. O. Bd. IV, S. 339) außer Kraft.

§ 7. Mit der Ausführung dieses Gesetzes werden der Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten und der Finanzminister beauftragt.

Die Befreiung der Lehrer von der Zahlung der Reliktenbeiträge zur Staats-Wittwenkasse ist wieder in die Ferne gerückt.

Im Abgeordnetenhause zu Berlin war am 5. Mai d. J. von den liberalen Parteien folgender Antrag eingebracht worden:

„Die Jahresbeiträge, Antritts- und Gehaltsverbesserungsgelder, welche gemäß § 3 des Gesetzes vom 22. Dezember 1869 über die Erweiterung, Umwandlung und Neueinrichtung von Wittwen- und Waisenkassen für Elementarlehrer, beziehungsweise dem Abänderungsgesetze vom 24. Februar 1881 von den Elementarlehrern an öffentlichen Volksschulen einschließlich der Emeriten zu leisten sind, werden, unbeschadet des Anspruchs auf Wittwen- und Waisengeld, vom 1. Juli 1888 ab nicht mehr erhoben."

Dem gegenüber hat die konservative Partei folgenden Antrag eingebracht:

„Das Haus der Abgeordneten wolle beschließen: In Erwägung, daß bei der unzureichenden Beschaffenheit des vorliegenden Materials die Tragweite des vorgelegten Gesetzentwurfes sich nicht übersehen läßt und in dem Vertrauen, daß gemäß den Erklärungen der Königlichen

Staatsregierung spätestens in nächster Session dem Landtage ein Gesetzentwurf zugehen wird, durch welchen den Volksschullehrern gleiche Vorteile bezüglich der Versorgung ihrer Hinterbliebenen zugewandt werden, wie sie den unmittelbaren Staatsbeamten durch Erlaß der Reliktenbeiträge bereits zu teil geworden sind, über den vorliegenden Gesetzentwurf zur Tagesordnung überzugehen."

Das Herrenhaus machte noch kürzeren Prozeß und verwarf den wohlgemeinten Gesetzentwurf des Abgeordnetenhauses, indem es eine Resolution annahm, in welcher die Regierung um Vorlage eines diesbezüglichen Gesetzentwurfes für das nächste Jahr ersucht wird.

Auch im Abgeordnetenhaus zu Wien stand die Schulfrage auf der Tagesordnung.

Der bekannte Liechtensteinsche Antrag schwebte wie eine Wetterwolke seit den letzten Monaten in der Luft, alle Gemüter standen unter dem Eindrucke der Erwartung, was aus dieser Wolke kommen würde. Die Schulfrage ist in Österreich eine Lebensfrage, hier heißt es Farbe bekennen oder das Vertrauen Aller verlieren.

(Die Abgeordneten-Versammlung des deutsch-österreichischen Lehrerbundes) hielt am 29. März ihre Sitzung in Wien. Alle Lehrervereine der Kronländer hatten Vertreter gesendet. Als hauptsächlichster Punkt der Tagesordnung galt die Stellungnahme zu dem Liechtensteinschen Schulantrage. Folgender Antrag fand einstimmige Annahme: „Die auf Grund der Satzungen des „deutsch-österreichischen Lehrerbundes" tagende Delegierten-Versammlung, welche eine Anzahl von 10,000 deutsch-österreichischen Lehrern vertritt, stimmt der vom Bundesausschusse gegen den Fürst Liechtensteinschen Schulantrag eingeleiteten Aktion, welche in der Vorlage einer Denkschrift an das hohe Abgeordnetenhaus ihren Ausdruck fand, ungeteilt und mit vollster Befriedigung zu; denn sie ist davon überzeugt, daß die Annahme des bezeichneten Schulantrages von den schädlichsten Folgen für Schule und Lehrer begleitet sein müßte."

Das drohende Liechtensteinsche Gesetz hat sich gottlob nicht entladen können, die Gefahr ist einstweilen abgewendet.

Nach monatelangem Hangen und Bangen sind vorläufig die parlamentarischen Verhandlungen über die bereits zum Überdruß bekannten Schulgesetzentwürfe aufgehoben worden, nachdem der fürstliche Antragsteller eines dieser Entwürfe zur Audienz bei Sr. Majestät dem Kaiser befohlen worden war.

Mag sich nun im weiteren Verlaufe der Angelegenheit das Sprichwort: „Aufgeschoben ist nicht aufgehoben" bewahrheiten oder nicht; mag eine weitere Verhandlung über alle Entwürfe oder über nur einen derselben in der Herbstsaison des österreichischen Reichsrates vorgenommen werden oder nicht; mag bis dahin oder vielleicht später die hohe Regierung selbst einen neuen Volksschulgesetzentwurf vorlegen oder nicht: das Eine ist unumstößliche Thatsache, daß Österreichs Volksschule schon jetzt nach dem bestehenden Gesetze sowohl der Kirche, als auch den einzelnen Ländern jenen Einfluß gesetzlich zuerkennt, welcher der Schule zum Heile gereichen kann, und mit der staatlichen Autorität noch vereinbar erscheint; ein Fortschreiten auf diesen Bahnen müßte gleichbedeutend sein mit einem Verzichtleisten des Staates auf die Leitung der Schule. Die Niederösterreichische Schulzeitung schreibt:

„Österreich über Alles," war und ist der leitende Grundsatz jedes aufrichtigen Vaterlandsfreundes; möge sich dieses richtige Gefühl auch bei den weiteren Verhandlungen über das Volksschulwesen Österreichs bewähren, und es wird triumphieren, wenn sich *die Staatsgewalt nicht irre machen läßt, die Volksschule fest und unwandelbar als eine Staatsangelegenheit zu betrachten.* Es bedarf daher der ununterbrochenen Wachsamkeit und regster Thätigkeit aller Schulfreunde, damit das gegenwärtige Volksschulsystem aufrecht erhalten bleibe, weil es nach unserer Überzeugung in dieser Beziehung in Österreich nur mehr ein Entweder — Oder giebt; denn dort, wo der Grundsatz, „die Schule ist ein Kind des Staates," nicht voll und ganz durchgeführt wird, dort ist auch der Bestand des Staates erschüttert. Wir aber können nur wünschen, daß unser geliebtes Vaterland rastlos fortschreite auf dem Gebiete der Volksbildung und der Volkswohlfahrt.

Züchtigungsrecht.

Allgemeine Befriedigung und Freude in der Lehrerwelt hat der Erlaß des Herrn Kultusministers von Goßler nicht nur in Preußen, sondern in ganz Deutschland hervorgerufen. — Der Herr Minister von Goßler hat sich wieder als ein echter Freund der Lehrer gezeigt. Jede kleine Übertretung der enggefaßten Strafvorschriften einer Bezirksregierung, einer städtischen Schuldeputation konnte für den Lehrer von wochenlangen, widerwärtigen Folgen begleitet sein. Die Allerh. Kabinets-Ordre vom 14. Mai 1825 trifft folgende Bestimmung: „Wird das Maß der Züchtigung ohne wirkliche Verletzung des Kindes überschritten, so soll dies von der dem Schulwesen vorgesetzten Provinzialbehörde durch angemessene Disziplinarstrafen von dem Lehrer geahndet werden. Wenn dagegen dem Kinde durch den Mißbrauch des Züchtigungsrechts eine wirkliche Verletzung zugefügt wird, soll der Lehrer nach den bestehenden Gesetzen im gerichtlichen Wege bestraft werden."

Eine wesentliche Änderung wurde durch Reichsgerichtsentscheidung vom 18. Dezember 1881 herbeigeführt, in welcher der Rechtssatz aufgestellt wurde: „Überschreitet ein Lehrer bei Ausübung des Züchtigungsrechtes die ihm landesgesetzlich bestimmten Grenzen, so ist er wegen vorsätzlicher Körperverletzung in Ausübung seines Amtes aus § 340 Str.-G.-B. resp. wegen fahrlässiger Körperverletzung mit Übertretung seiner Amtspflichten aus § 230, Abs. 2, zu bestrafen."

Das Oberverwaltungsgericht hat aber am 22. Oktober 1887 sich dahin entschieden, daß das den Lehrern zustehende Züchtigungsrecht nicht nur durch Gesetze, sondern auch durch besondere darauf bezügliche Bestimmungen der zuständigen Schulaufsichtsbehörden beschränkt werden könne, so daß also ein Zuwiderhandeln gegen derartige Bestimmungen eine Überschreitung der Amtsbefugnisse des Lehrers in sich schließt und der gerichtlichen Ahndung unterliegt.

Während früher also eine strafrechtliche Verfolgung des überschrittenen Züchtigungsrechtes in Preußen nur auf Grund der Allerhöchsten Kabinets-Ordre vom 14. Mai 1825 in dem Falle eintreten konnte, wenn dem Kinde eine wirkliche Verletzung

zugefügt worden war, hat das Oberverwaltungsgericht neuerdings, und zwar unterm 22. Oktober 1887, den Grundsatz aufgestellt, daß das dem Lehrer zustehende Züchtigungsrecht nicht nur durch Gesetze, sondern auch durch Verfügungen der Aufsichtsbehörden (Kgl. Regierung), die gewisse Strafarten und Strafmittel verbieten oder doch nur unter gewissen Voraussetzungen gestatten, eingeschränkt werden können, und daß eine Übertretung dieser Vorschriften im Wege strafrechtlicher Verfolgung zu ahnden sei."

Diese in das Schulleben tief eingreifende Entscheidung des Oberverwaltungsgerichts hat auch in der Schulverwaltung Befürchtungen inbezug auf eine weitere heilsame Ausübung der Schulzucht wachgerufen. Da nun die richterlichen Erkenntnisse Rechtskraft besitzen bis zu der Zeit, da eine andere Rechtsanschauung sich geltend macht, so bleibt den Behörden, die ihren Lehrern möglichsten Schutz angedeihen lassen wollen, nur der Ausweg, die das Züchtigungsrecht engbegrenzenden Verfügungen aufzuheben. Kurze Zeit nach der ergangenen Oberverwaltungsgerichtsentscheidung, am 3. April d. J., hat Herr von Goßler durch Zirkularverfügung sämtlichen Kgl. Regierungen befohlen, alle von ihnen erlassenen allgemeinen Verfügungen, welche das den Lehrern zustehende Züchtigungsrecht hinsichtlich des Maßes oder der Art seiner Ausübung in engere Grenzen schließen, als es die bestehenden Gesetze thun, aufzuheben.

Handfertigkeitsunterricht.

Der Reichskanzler Fürst Bismarck hat dem Deutschen Verein für Knaben-Handarbeit eine Beihilfe von 5000 Mark aus Reichsmitteln gewährt. Dieser Verein hat sich bekanntlich die Erziehung der deutschen Jugend zur praktischen Arbeit zum Ziel gesetzt, indem er gegenüber der in unserem Vaterlande herrschenden einseitigen Ausbildung der Intelligenz auf der Ausbildung der produktiven Seite der Menschennatur das Wort redet. Die Gründe der Unterstützung Seitens des Reiches liegen in der volkswirtschaftlichen und sozialen Bedeutung des Arbeitsunterrichts, die der Vorstand des Vereins, — bestehend aus den Herren A. Lammeri-Bremen, C. Grunow-

Berlin, Dr. Götze-Leipzig, Nöggerath-Hirschberg und von Schenckendorff-Görlitz, — zu Anfang dieses Jahres in einer eingehenden Denkschrift an das Reichsamt des Innern dargelegt hatte. Die Anerkennung und Unterstützung dieser Bestrebungen durch die obersten Reichsbehörden, insbesondere auch durch den Herrn Reichskanzler, dürften denselben bald einen erfreulichen weiteren Aufschwung geben.

VII.

Recensionen.

Pädagogik.

1) Abriß der Geschichte der Erziehung und des Unterrichts unter vorzugsweiser Berücksichtigung des deutschen Volksschulwesens. Von G. Hübsch, Kgl. Seminarlehrer in Bamberg. Bamberg, Buchnersche Verlagsbuchhandlung.

In kurzer, bestimmter Form, in klarer Sprache hat der Verfasser mit Fleiß und Geschick die Geschichte der Pädagogik zusammengefaßt. Für Seminaristen und zur Wiederholung und Vorbereitung zur zweiten Prüfung allen jungen Lehrern und Kandidaten der Theologie sehr zu empfehlen.

2) Leitfaden der Pädagogik für den Unterricht in Lehrerbildungsanstalten. Von Dr. Schumann, Regierungs- u. Schulrat in Trier. 2. Teil. Geschichte der Pädagogik. Fünfte vermehrte und verbesserte Auflage. Hannover, Karl Meyer (Gustav Prior 1888.)

Diese Arbeit hat sich in der Lehrerwelt und bei den Schulbehörden die ungeteilteste Anerkennung erworben. Der Verfasser hat ununterbrochen an der Verbesserung und Vermehrung des Buches gearbeitet, die einzelnen Abschnitte nach den neuesten Arbeiten auf dem Gebiete der Geschichte der Pädagogik berichtigt und erweitert, ohne den Rahmen eines Leitfadens zu überschreiten.

3) Christ. Gottl. Salzmanns Ameisenbüchlein. Mit einer kurzen Lebensbeschreibung Salzmanns, einer Einleitung und Anerkennungen für Lehrer und Eltern. Herausgegeben von W. Bartholomäus. Bielefeld. Verlag von August Helmich. 1888.

Der Rektor Bartholomäus ist der Lehrerwelt als ein sehr tüchtiger und praktischer Schulmann rühmlichst bekannt. Diese Ausgabe kann jedem Lehrer warm empfohlen werden; die Anmerkungen zu dem Texte sind für das Verständnis des Büchleins sehr gut.

4) Gymnasialreden nebst Beiträgen zur Geschichte des Humanismus und der Pädagogik. Von Dr. Hermann Bender, Rektor des Kgl. Gymnasiums zu Ulm. Tübingen 1887. Verlag der H. Lauppschen Buchhandlung.

Die in dem vorliegenden Buche enthaltenen Gymnasialreden sind in den Jahren 1881—1886 am Gymnasium zu Ulm vor einem gemischten Publikum gehalten worden, sie verbreiten sich über eine Reihe von Fragen, welche gerade in unserer Zeit vielfach besprochen werden. Wir heben nur folgende Themen hervor: „Über Schule und Haus." „Über ganze und halbe Bildung." „Über historische Bildung im Gymnasium." „Das Gymnasium einst und jetzt."

Ein reicher Schatz von Erfahrungen, gesammelt in einem langjährigen Schulleben ist hier niedergelegt; die Lektüre des Buches ist ein Genuß.

5) F. G. Dinters ausgewählte Pädagogische Schriften. Mit Einleitungen und Anmerkungen. Herausgegeben von Friedrich Seidel, Lehrer am Großherzoglichen Sophienstift in Weimar. Langensalza, Druck und Verlag von Hermann Beyer & Söhne. 1887.

Es ist unstreitig ein großes Verdienst des Rektors Friedrich Mann unter Mitwirkung namhafter Schulmänner, die Werke und Arbeiten der großen alten Pädagogen der Lehrerwelt wiedergegeben zu haben. Der vorliegende Band bietet uns die pädagogischen Schriften des Altmeisters Dinter. Nachdem der Herausgeber dem Leser das Leben, Wirken und Streben des großen Pädagogen in lebendiger Schilderung in 38 Kapiteln vor die Seele geführt hat, folgen die Regeln der Katechetik. Der Text ist ein sorgfältiger Abdruck der Originalausgabe. Stellen von untergeordnetem oder zweifelhaftem Werte sind gestrichen.

Diese Ausgabe kann der Lehrerwelt warm empfohlen werden. Die Ausstattung des Buches ist vorzüglich.

6) Drei Zeitfragen aus dem Gebiete des erziehenden Unterrichts:

1. Der Lehrer in der Fortbildungsschule als Erzieher.
2. Über die Anwendbarkeit der Herbart-Zillerschen Formalstufen im Volksschulunterricht.
3. Wie kann die Volksschule auf Verminderung der Roheit und Sittenlosigkeit hinwirken?

Von Dr. Robert Hanns, Seminar-Oberlehrer in Waldenburg. Dresden, Verlag von Alwin Huhle (Karl Adlers Buchhandlung) 1887.

Diese drei Abhandlungen sind auf Anregung der von Ammonstiftung in Dresden entstanden. Die erste und die dritte haben den Preis erlangt, die zweite ist von dem Kuratorium „als besonderer Anerkennung wert" bezeichnet. Diese Bemerkung wird genügen, um die Lehrerwelt auf diese Schrift aufmerksam zu machen. — Wir haben das Büchlein mit großem Interesse gelesen.

7) Joh. Friedr. Herbarts Pädagogiſche Schriften. Mit Herbarts Biographie. Herausgegeben von Dr. Friedrich Bartholomäi. Langenſalza, Druck und Verlag von Hermann Beyer & Söhne. 1887.

Hier an dieſer Stelle brauchen wir nur auf dieſe Ausgabe zu verweiſen. Zum vierten Male in kurzer Zeit ſendet die Verlagshandlung dies Buch hinaus. Mögen Herbarts pädagogiſche Schriften von der Lehrerwelt immer mehr Beachtung finden.

8) Lehrbuch der ſpeziellen Methodik für die öſterreichiſchen Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanſtalten. Redigiert von Dr. Wilh. Zenz. Wien, Alfred Hölder. 1887.

Das vorliegende Werk hat ſich nicht zur Aufgabe geſetzt, den Lehrer in eine abgegrenzte, objektive Methode einzuzwängen, die Methode iſt frei! Iſt das zu erreichende Ziel geſteckt, ſo wandle der tüchtige Lehrer immerhin ſeine ſelbſtändigen Wege, und ſuche ſich ſeinen Reichtum an Erfahrungen ſelbſt zu ſchaffen, davon er zur ſicheren Erreichung ſeines Zieles bedarf. Die einzelnen Disziplinen ſind von verſchiedenen tüchtigen Schulmännern bearbeitet, die ihre Erfahrungen hier niedergelegt haben, um dem jungen Lehrer einen Leitfaden in die Hand zu geben, aus dem er entnehmen kann, wie der Unterricht zu erteilen iſt.

Der Seminariſt, der junge Lehrer wird aus dieſem Werke lernen, wie die Geſetze und Regeln der allgemeinen Methodik in den einzelnen Unterrichtsfächern zur Anwendung kommen müſſen.

9) Pädagogiſcher Jahresbericht von 1886. Bearbeitet und herausgegeben von Albert Richter, Schuldirektor in Leipzig. Leipzig, Friedrich Brandſtetter. 1887.

Der pädagogiſche Jahresbericht hat ſeit Jahren auf dem Gebiete der pädagogiſchen Kritik die erſte Stelle eingenommen. Der verdienſtvolle Herausgeber Dr. Dittes iſt jederzeit für eine freiheitliche, den höchſten Zielen nachſtrebende Fortentwicklung der deutſchen Volksſchule eingetreten.

Leider mußte Dr. Dittes aus Geſundheitsrückſichten von der Redaktion des Jahresberichtes zurücktreten, wir freuen uns aber, daß es der Verlagsbuchhandlung gelungen iſt, in der Perſon des Direktor Albert Richter in Leipzig einen tüchtigen Nachfolger gewonnen zu haben, derſelbe wird die Redaktion in dem Geiſte eines Lüben und Dittes weiterführen. Für das Fach der Pädagogik iſt als Kritiker in dem Herrn Schulrat Dr. Oſtermann in Oldenburg der rechte Mann gefunden.

10) Monumenta Germaniae Paedagogica. Schulordnungen, Schulbücher und pädagogiſche Miscellaneen aus den Landen deutſcher Zunge. Von Karl Kehrbach. Berlin, A. Hofmann & Co. 1887.

Es iſt eine wahre Freude für jeden Schulmann, zu ſehen, wie es dem verdienſtvollen Herausgeber gelingt, der deutſchen Lehrerwelt und der deutſchen Wiſſenſchaft die verborgenen Schätze aus der pädagogiſchen Litteratur wiederzugeben. Der vorliegende vierte Band enthält die deutſchen

Katechismen der Böhmischen Brüder. Kritische Textausgabe mit kirchen- und dogmengeschichtlichen Untersuchungen und einer Abhandlung über das Schulleben der Böhmischen Brüder nebst 5 Beilagen und einem Namen- und Sachregister von Joseph Müller, Diakonus und Historiograph der Brüderunität in Herrnhut.

Mit echt deutschem Fleiße hat der Verfasser gearbeitet. Die verschiedenen Katechismen der Brüdergemeinde, die Kinderfragen, die Bearbeitung der Kinderfragen in den verschiedenen Ausgaben:

1. Der Waldenserkatechismus,
2. Die niederdeutsche Bearbeitung der Kinderfragen von 1524 (Magdeburg),
3. Die niederdeutsche Bearbeitung der Kinderfragen von 1525 (Wittenberg),
4. Der Katechismus von St. Gallen 1527,

werden hier im Originale wiedergegeben.

Höchst interessant ist die Geschichte des Schulwesens der Brüder und die Verwertung des Katechismus in ihren Schulen.

Es ist geradezu eine Ehrenpflicht aller Schulbehörden und Lehrervereine durch Ankauf dieser „Monumenta Germaniae Paedagogica“ dies Unternehmen zu unterstützen und dem Herausgeber den Dank darzubringen, der ihm gebührt.

11) Die hauptsächlichsten Forderungen des erziehenden Unterrichts. Ein Vortrag vom vierten siebenbürgisch-sächsischen Lehrertag. Von Dr. Capesius, Seminarlehrer in Hermannstadt. Langensalza, Druck und Verlag von Hermann Beyer & Söhne. 1887.

Der Verfasser stellt sich die Aufgabe, die Kollegen seiner Heimat mit den Ideen und Bestrebungen der Herbartischen Pädagogik bekannt zu machen. Wir müssen lobend hervorheben, daß er in richtiger und sachgemäßer Weise seine Aufgabe zu lösen sucht; es macht diese Schrift einen wohlthuenden Eindruck, daß er überall das Gute auch der Nichtherbartianer anerkennt. Bringt die Schrift auch über die Kulturstufen, Konzentration des Unterrichtes, über die Durcharbeitung des Unterrichtsstoffes nichts Neues, so ist dennoch der Vortrag allen Kollegen, die sich mit den Bestrebungen der Zillerschen Schule bekannt machen wollen, zu empfehlen.

12) Pädagogisches Jahrbuch 1886. Herausgegeben von der Wiener Pädagogischen Gesellschaft. Wien, Verlag der K. K. Hof- und Universitäts-Buchhandlung (Julius Klinkhardt & Co.). 1887. Preis 3 M.

Dieser neunte Band reiht sich würdig an die Reihe seiner Vorgänger, er giebt einen Überblick einerseits über das Leben und Streben des Wiener Lehrervereins, anderseits gewährt dieser Band einen Einblick in die Entwicklung des dortigen Bildungswesens. Welche Fülle von Stoff, welche Anregung wird hier geboten. Von den gehaltenen Vorträgen und Referaten nennen wir: 1) Der Humanist Äneas Sylvius als pädagogischer Schriftsteller. 2) Rede zur Pestalozzifeier. 3) Pflege und Verwertung der

Phantasie beim Unterrichte. 4) Aufgaben und Korrekturen. 5) Beiträge zur Methodik des naturkundlichen Unterrichts. — In der That, das Arbeiten und Streben unserer Kollegen in Wien nötigt uns, unsere volle Hochachtung und Anerkennung auszusprechen. „Suchen wir," ruft ein Festredner der Versammlung zu, „in Pestalozzischem Geiste Einfluß auf das Volk zu gewinnen, nicht um uns in das Gewisse der Tagesfragen da, wo es nicht Not thut zu wissen, sondern um gesunde Ansichten über Erziehung und Unterricht zu verbreiten, suchen wir gleich ihm unser Glück — es ist ja das höhere — mehr in der Arbeit für das Glück unserer Schüler, als in der materiellen Stellung, die ja nie der Wichtigkeit unserer Aufgabe entsprechen kann; arbeiten wir mit Pestalozzischer Uneigennützigkeit und Treue. Möge es der Pädagogischen Gesellschaft immer mehr gelingen, seinen Geist in ihren Mitgliedern stets lebendig zu erhalten und in weite Kreise zu verpflanzen." Von diesem Geiste sind alle Arbeiten durchdrungen. Wir empfehlen dies Jahrbuch von ganzem Herzen und wünschen demselben die weiteste Verbreitung.

13) Die Herbart-Zillerschen formalen Stufen des Unterrichts. Dargestellt von Karl Richter. Leipzig, Verlag von Max Hesse. 1888.

Das Wort des großen Pädagogen Stoy: „Es ist sehr an der Zeit, daß den fanatischen Vorfahren der neuen Propheten von allen Seiten Einhalt gethan werde," hat dem Verfasser die Feder in die Hand gedrückt.

Diese Arbeit ist eine ganz vorzügliche, eine preisgekrönte und sollte in keiner Lehrbibliothek, in keinem Lehrerlesezirkel fehlen. Der Verfasser hat den geschichtlichen Nachweis gebracht: „Das Gute an den Zillerschen Bestrebungen kann durchaus nicht als neu bezeichnet werden, sondern fußt auf der ganzen Entwickelung der Dialektik."

14) Praktisches Lehrbuch für Wäsche-Zuschneiden nach direktem Maß. Für Schule und Haus. Von Selma Schöne, Lehrerin der städtischen Fortbildungsschule für Mädchen zu Leipzig. 2. Auflage. Leipzig, Verlag von Gustav Fock. 1888. Preis M. 1.70, geb. M. 2.—.

Von allen tüchtigen Lehrerinnen wird jetzt in unseren Mädchenschulen den Schülerinnen Anleitung gegeben, Hemden zuschneiden zu lernen, — zugeschnittene Hemden den Mädchen zum Nähen zu geben, ist unpädagogisch, darum nie zu dulden. — Die Kinder sollen unter Anleitung der Lehrerin das Zuschneiden der Hemden erlernen, aber nicht nach einigen Normalgrößen für verschiedene Altersstufen, sondern nach direktem Körpermaß.

Vorliegendes Lehrbuch giebt nun hierzu eine gründliche und sichere Anleitung. — Für die Hand der Schülerinnen sind von derselben Verfasserin zwei sehr brauchbare kleine Hefte erschienen: „Anleitung zum Wäschezuschneiden nach direktem Maße." — Preis 25 Pf.

Henni Bartels, Oberlehrerin.

15) Geſetzeskunde und Volkswirtſchaftslehre in der Fortbildungsſchule. Von O. Pache, Schuldirektor in Lindenau bei Leipzig. I. Teil. Die Lehre vom Staate. 2. Auflage. Leipzig, Verlag von Feodor Reinboth. 1887.

Der Verfaſſer iſt den Leſern der Blätter durch ſeinen Vortrag über obiges Thema auf dem 7. Lehrertage in Frankfurt a. M. rühmlichſt bekannt. Das Büchlein iſt in der Praxis entſtanden und in derſelben erprobt. — Wir empfehlen das Büchlein allen Kollegen.

16) Verfügungen der Königlichen Regierungen zu Potsdam und Frankfurt a. O., betreffend das Volksſchulweſen in den bezüglichen Regierungsbezirken. Zugleich eine Sammlung der wichtigſten Miniſterialerlaſſe. Zuſammengeſtellt von A. Wolter. Potsdam, Verlag von A. Stein. 1887.

Die Sammlung iſt mit großem Fleiß zuſammengeſtellt und ſyſtematiſch geordnet. Das Inhaltsverzeichnis iſt für jeden Lehrer ein ſicherer Führer. Für die betreffenden Bezirke für jeden Lehrer unentbehrlich, aber auch jeder Leiter einer Schule in den verſchiedenen deutſchen Ländern wird aus dieſer Sammlung viel lernen können.

17) Das Strafrecht des Lehrers in der Volksſchule. Ein praktiſcher Ratgeber für Lehrer und Schulaufſichtsbeamte. Von A. Totzke, Leipzig u. Berlin, Verlag von Julius Klinkhardt. Preis M. 3.—.

Gerade in unſerer Zeit iſt die Frage über das Züchtigungsrecht des Lehrers eine ſehr brennende geworden, darum begrüßen wir dieſe Arbeit mit Freuden. Subjektive Urteile, Wünſche, Schlüſſe hat der Verfaſſer vermieden. Im erſten Teile des Buches behandelt der Verfaſſer die Theorie des Strafrechtes. Begriff des Schulſtrafrechtes. „Wie ſtellt ſich die pädagogiſche Wiſſenſchaft zu dem Strafrecht des Lehrers?“ „Auf welchem Rechtsboden ſteht das Strafrecht?“ „Das Züchtigungsrecht des Lehrers nach Quantität und Qualität.“ „Folgen der Überſchreitung des Züchtigungsrechtes.“ „Die gerichtliche Praxis gegenüber dem Züchtigungsrechte des Lehrers.“ „Aufgaben der Lehrerſchaft, das Schulſtrafrecht betreffend.“ Der zweite Teil enthält: „Geſetzliche Beſtimmungen und gerichtliche Entſcheidung das Schulſtrafrecht betreffend.“ Höchſt lehrreich und inſtruktiv ſind die ſechs Entſcheidungen über dieſe Motive vom Reichsgericht. Dieſe Arbeit iſt allen Rektoren, Schulinſpektoren und Lehrern ſehr warm zu empfehlen.

18) Das erſte Schuljahr. Eine methodiſche Bearbeitung ſämtlicher Unterrichtsfächer in der Elementarklaſſe. Für Lehrer und Seminariſten bearbeitet von H. Keudel, Rektor. Gera, Verlag von Theodor Hofmann. 1888.

Dieſe fleißige Arbeit iſt aus der Praxis für die Schule bearbeitet und kann jedem Lehrer, der in der Elementarklaſſe arbeitet, von ganzem

Herzen empfohlen werden. Jeder Disziplin läßt der Verfasser die Behandlungsweise vorhergehen. Die Stoffauswahl ist mustergültig. In einem Anhange bietet der Verfasser dem Lehrer auch vortreffliche Spiele und Erzählungen für die Kleinen. Das Buch wird Lehrern und Lehrerinnen bei der Vorbereitung auf den Unterricht gewiß große Dienste leisten.

19) Die einklassige Volksschule. Von R. Heinemann. Gera, Theodor Hofmann. 1887.

Dr. Kehr sagt einmal: „Die einklassigen Volksschulen sind in unserer pädagogischen Litteratur die verachteten Aschenbrödel. Und das hat seinen Grund in dem Irrtume, daß sich in solchen Schulen nun doch einmal nichts leisten lasse, und daß es auch darum der Mühe nicht wert sei, ihnen mit Anweisen und Hilfeleistungen an die Hand zu gehen." — Endlich widmen tüchtige Schulmänner gerade der einfachen Volksschule ihre ganz besondere Aufmerksamkeit. Die vorliegende Arbeit zeugt von großer Sachkenntnis, sie ist mit Liebe und Begeisterung geschrieben und wird sich viele Freunde erwerben.

20) Handbuch zu einem methodischen Unterrichte in der Anthropologie. Für Lehrer und Lehrerbildungsanstalten bearbeitet von Dr. F. E. Helm, Direktor in Leipzig. Mit zahlreichen Abbildungen. Leipzig, Friedrich Brandstetter. 1887. Preis M. 3.—.

Das Buch ist in erster Linie für Lehrer bestimmt. Es enthält das, was ein Lehrer über den menschlichen Körper wissen soll und was ihn befähigt, auch über weitergehende Fragen aus dem Gebiete sich ein Urteil zu bilden.

Das Buch bietet aber auch dem Lehrer das erforderliche Unterrichtsmaterial, nach methodischen Grundsätzen ausgewählt und angeordnet. Was für den Unterricht bestimmt ist, hebt sich durch größeren Druck hervor, der Lehrer muß aber, wenn er einen erfolgreichen Unterricht geben will, mehr wissen, als das, was er seinen Schülern geben soll, darum giebt der Verfasser bei jedem Stoffe auch noch weitergehende Erläuterungen und Zugaben, gekennzeichnet sind dieselben durch kleineren Druck. Das Buch steht auf der Höhe der Wissenschaft, es ist ein sicherer Führer für den Lehrer, dasselbe ist aus einer langjährigen Unterrichtspraxis entstanden. -r-

21) Grundlehren der Zoologie für den öffentlichen und privaten Unterricht. Von Dr. C. Keller. Mit 576 in den Text gedruckten Holzschnitten. Zweite, umgearbeitete Auflage. Leipzig, C. F. Wintersche Verlagshandlung. 1887.

Dies Werk stellt sich die Aufgabe, beim Eintritt in das weitschichtige Gebiet zoologischer Disziplinen eine ausreichende Orientierung zu bieten.

Galt in früherer Zeit das einfache Bekanntwerden mit den Thatsachen der organischen Natur als ausreichend, so ist es heute Aufgabe

der Schule, die fruchtbare Idee der organischen Entwicklung des Tierlebens im Unterrichte zu verwerten, und so den Unterricht geistbildend zu gestalten. Die Idee der Entwicklung liegt auch diesem Werke zugrunde, ihr entspricht die gesamte systematische Anordnung.

Fand das Buch schon in der ersten Auflage an vielen Lehranstalten Eingang, so haben wir heute die feste Zuversicht, diese neue Auflage, die überall den gründlichen Fachgelehrten, den unermüdlichen Forscher und aber auch den praktischen Methodiker bekundet, wird sich zahlreiche neue Freunde erwerben. -r-

22) Illustrierte Naturgeschichte des Pflanzenreichs für höhere Lehranstalten. Von Dr. Aloys Porkony. Ausgabe für das deutsche Reich. 15. verbesserte Auflage. Mit 401 Abbildungen. Leipzig, Verlag von G. Freytag. 1887. Preis M. 2.20.

Es hieße in der That Eulen nach Athen tragen, wollten wir diesem Werke noch ein Wort der Empfehlung hinzufügen; wir verweisen auf die höchst anerkennende Beurteilung der früheren Auflagen in diesen Blättern. Die vorliegende Auflage ist die letzte, welche der Verfasser durchgesehen hat, denn am 30. September 1886 ereilte ihn der Tod.

Diese neue Auflage sei allen Schulen von ganzem Herzen empfohlen.

Würdig an die Seite reiht sich von demselben Verfasser:

Illustrierte Naturgeschichte des Tierreichs. 19. verbesserte Auflage. Diese neue Auflage ist von dem Kollegen Nestler in Reudnitz bearbeitet, — überall bemerkt man die verbessernde Hand des Herausgebers. -r-

23) Das Volksschulwesen in Frankreich. Dargestellt nach den jetzt geltenden gesetzlichen Bestimmungen unter Berücksichtigung der geschichtlichen Entwicklung der Schulgesetzgebung. Von Chr. Schröder, Königlicher Kreis-Schulinspektor in Ottweiler. II. Teil. Köln, Verlag der M. Du Mont-Schaubergschen Buchhandlung. 1887.

Dieser Teil behandelt das Volksschulwesen in Frankreich in sehr eingehender Weise.

Die Schrift enthält vier Abschnitte, — Die Geschichte der Volksschule in Frankreich, — Die jetzt geltenden Bestimmungen über Einrichtung, Aufgabe und Ziel der Volksschule, die Schulpflicht, — Die Unentgeltlichkeit des Volksschulunterrichtes und die Unterhaltungspflicht, — und bietet endlich im Anhange das Gesetz vom 30. Oktober 1886.

Der Verfasser bietet dem Leser aufgrund eingehender Quellenschriften eine sehr interessante Darstellung der geschichtlichen Entwickelung der Volksschule vom Jahre 1789—1887.

Wir sehen, wie in Frankreich die Schulgesetzgebung aus den revolutionären Grundsätzen von 1789 bis zur Neuzeit sich entwickelt und fortgesetzt hat, ohne zu einem befriedigenden Abschlusse gekommen zu sein. Im II. Abschnitte werden uns die jetzt geltenden Bestimmungen über Einrichtung, Aufgabe und Ziel der Volksschule vorgeführt.

Der III. Abschnitt behandelt die Schulpflicht und zwar: 1. Die Zeit der ersten französischen Republik. 2. Vom ersten Kaiserreich bis zum Ende des zweiten. 3. Das Gesetz vom 28. März 1882.

Der Verfasser hat seine Arbeit mit großer Sorgfalt und Sachkenntnis geschrieben, einen schätzbaren Beitrag zur Kulturgeschichte der Neuzeit geliefert.

24) Pflanzenkunde für höhere Mädchenschulen und Lehrerinnen-Seminare. Von A. Schubert, Ord. Lehrer an der Viktoria-Schule zu Berlin. Teil I. Mit 104 in den Text gedruckten Holzschnitten. Berlin, Verlag von Paul Parey. 1888.

Die vorliegende Arbeit begrüßen wir mit großer Freude, sie ist die Frucht jahrelanger treuer Arbeit in der Schule. Fast alle Lehrbücher für den naturwissenschaftlichen Unterricht, die in den höheren Mädchenschulen im Gebrauche, sind ursprünglich für Knabenschulen geschrieben, ja man kann wohl weiter sagen, viele Lehrer, die an den Mädchenschulen in den oberen Klassen den Unterricht erteilten, bekümmerten sich sehr wenig um die Eigennot der Mädchen. Dieser erste Teil der Pflanzenkunde gliedert sich in zwei Kurse, woran der erste Kursus 40 Einzelbeschreibungen leicht verständlicher Pflanzensorten und die Grundbegriffe der Pflanzenkunde enthält. Der zweite Kursus giebt vergleichende Pflanzenbeschreibungen, um zu dem Gattungsbegriffe zu gelangen, — Vergleichungen einzelner Pflanzenarten. Die Sprache ist in dem ganzen Buche edel und mustergültig.

Können wir auch erst nachdem uns die folgenden Teile vorgelegen haben, ein Gesamturteil abgeben, so bekennen wir schon heute, daß dieser erste Teil eine Perle in unserer Schullitteratur ist.

Die Ausstattung der Bücher ist eine ganz vorzügliche.

Wir wünschen dem Buche Eingang in viele Mädchenschulen.

Deutsche Sprache und Litteratur.

Unter Bezugnahme auf früher dargelegte Grundsätze bringen wir hiermit zunächst einige ältere Schriften kurz zur Anzeige, die uns in neuen Auflagen vorliegen.

25) Lehr- und Übungsbuch für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. Von Joh. Meyer. 6. Auflage. 1887. (Die erste erschien 1880.) Hannover, Carl Meyer (G. Prior.) 64 S. Kart. 30 Pf.

Auch von diesem Büchlein läßt sich sagen, daß es von Auflage zu Auflage, besonders in den beiden letzten, durch die nachbessernde Hand des methodisch gut geschulten Verfassers zu immer höherer Vollkommenheit ausgebildet ist. Es ist nach sachlichen Gesichtspunkten eingeteilt, enthält aber unter jeder Kapitel-Überschrift drei Stufen, deren Inhalt nach der jetzt herrschenden Methodik 1. Wortglieder, 2. Regeln und 3. Aufgaben aufzeigt. Die Aufgaben enthalten meist klassisches Material. Der Preis ist bei sehr guter Ausstattung ein äußerst billiger. Die neueste Auflage ist als 1. Teil eines Deutschen Sprachbuches bezeichnet, von welchem demnächst als 2. und 3. Teil eine Deutsche Sprachlehre und Deutsche

Aufsatzübungen erscheinen sollen. Es wäre nur zu wünschen gewesen, daß der Verfasser diese drei, wenigstens die beiden ersten, die Orthographie und die Deutsche Sprachlehre, von vornherein in organische Verbindung miteinander gebracht hätte.

26) Die deutsche Sprache. Von O. Behagel, Professor an der Universität zu Basel. Leipzig u. Prag, Freytag & Tempsky. 1886. 232 S. Preis geb. M. 1.—.

Das Buch bildet den 54. Band des rüstig vorwärtsschreitenden Sammelwerkes: „Das Wissen der Gegenwart" und bildet eine populärwissenschaftliche Abhandlung über die Geschichte und das Wesen unserer Muttersprache. In einem „Allgemeinen Teil" handelt der Verfasser über die zeitliche und räumliche Gliederung der deutschen Sprache (eingehender die neuhochdeutsche Periode), die innere Geschichte der deutschen Sprache und die Einwirkung fremder Sprachen auf das Deutsche. In einem „Besondern Teil" folgen dann: die neuhochdeutsche Orthographie, die Betonung des Neuhochdeutschen, die Lautlehre, die Flexion, die Syntax, die Eigennamen. Sehr vieles, was man sonst in grammatischen Werken detailliert findet, ist hier nur summarisch vorgetragen, aber nach seinen tieferen Beziehungen trefflich beleuchtet. Überhaupt haben wir es hier mit einem originellen, auf den gründlichsten neuesten Forschungen beruhenden, für Gebildete im allgemeinen leicht verständlichen Werk zu thun, welches sich auch durch eine geistvolle und geschmackvolle Darstellung auszeichnet, das aber, vom pädagogischen Standpunkt aus betrachtet, öfters an einem bedeutenden methodischen Fehler leidet, insofern nämlich das Allgemeine, grammatische Lehrsätze, Regeln ohne Vermittelung von Beispielen aufgestellt und auch nicht überall durch eine genügende Anzahl von folgenden Beispielen gestützt werden, so daß sie für die meisten Leser, welche noch keine besonderen Studien dieser Art gemacht haben, unverständlich oder doch uninteressant bleiben. Möchte doch der Professor wie der Volksschullehrer stets des wahren holländischen Spruches eingedenk sein: Leerreden wekken, maar (aber) voorbeelden trekken (ziehen). Was über die Orthographie, die in unseren Tagen in den Vordergrund sprachwissenschaftlicher Forschung getreten ist, gesagt wird, mag nicht unrichtig sein; allein es sind nur zwei Seiten, die dazu von der erst später folgenden Lautlehre räumlich getrennt sind. Es will mir das auch bei den grammatischen Schriften von Gurcke und Bauer-Duden als ein noch zu beseitigender Mangel erscheinen, daß sie zwar mit der Lautlehre zur Begründung der Flexionslehre beginnen, indes die Orthographie — die von den ursprünglichen Verfassern nach älterem Brauch als minder wichtig zur Seite geschoben war — als einen Abschnitt für sich ganz an den Schluß des Werkes bringen. Ist unsere Orthographie wirklich in der Hauptsache phonetischer Natur, was R. v. Raumer unwiderleglich nachgewiesen hat und was auch von allen amtlichen Regelbüchern an die Spitze gestellt wird, so gehört es sich auch, die Orthographie im organischen Zusammenhange mit der Lautlehre zu bringen. Dr. Jg.

(Fortsetzung im nächsten Hefte.)

I.

Was bei Stoff- und Stundenplänen oft vergessen wird.

Von

Kreis-Schulinspektor Fr. Polack.

Alljährlich müssen dem Kreis-Schulinspektor von allen Lehrern des Aufsichtskreises die Stoffverteilungs- und Stundenpläne zur Genehmigung vorgelegt werden. Das ist eine umständliche und oft nutzlose Arbeit; *umständlich*, denn sie kostet Zeit, Mühe und Geld; *nutzlos*, denn der Kreis-Schulinspektor hat selten Zeit genug, um alle Pläne eingehend zu prüfen und nötigenfalls zu verbessern; viele Lehrer aber schreiben mit geringen Änderungen die alten Pläne ab oder benutzen gedruckte Lehrpläne oder nehmen ihre Zuflucht zu guten Freunden und getreuen Nachbarn. Das Wichtigste wird meist vergessen, nämlich die *Verwertung der vorjährigen Erfahrungen* und eine *Verteilung des Stoffes nach bestimmten erziehlichen Gesichtspunkten und innerer Zusammengehörigkeit*; jeder Einzelgegenstand wird als sein eigener Herr behandelt und fragt deshalb wenig nach Nachbarn und Gefreunden, die doch räumlich und zeitlich dicht neben ihm stehen und zu Dienstleistungen bereit sind. Dr. L. *Wiese* sagt: „Bei der Mannigfaltigkeit des Lehr- und Lektionsplanes steht häufig jeder und jedes isoliert; man arbeitet sich nicht in die Hände, weiß sich nicht unterzuordnen. — Die innere Einheit unserer Lektionspläne liegt nicht so klar vor, und das Bewußtsein der inneren Einheit ist wenigen Lehrern gegenwärtig, während es selbst den Schülern, wenigstens den gereifteren, nicht fremd sein sollte". Meist ist der Pensenverteiler froh, wenn die vorgeschriebenen Stoffe der einzelnen Lehrgegenstände in die 42 Schulwochen und die 30—32 Spalten des wöchentlichen Stundenplanes glücklich eingeschachtelt sind. Daß dadurch der Lernstoff ein buntes, planloses und zufälliges Gemengsel, die

Stundenfolge eine fortwährende Unterbrechung der erziehlichen Stimmung werden kann, kümmert viele nicht. Dr. L. Wiese sagt: „Wir beschäftigen die Zöglinge in kürzeren Zeiträumen hinter einander mit den verschiedensten, oft wie vom Zufall neben einander gestellten Gegenständen, so daß die Mehrzahl der Schüler mit ihren Geisteskräften diesem schnellen und häufigen Wechsel ganz unverbundener Objekte unmöglich gewachsen sein kann". Da stehen z. B. im Lehrberichte an einem Tage hinter einander: 1) Religion: Das sechste Gebot. 2) Rechnen: Anfang der Bruchlehre. 3) Lesen: Der geheilte Kranke. 4) Singen: Heil dir im Siegerkranz.

Diese Stoffe haben äußerlich und innerlich nichts mit einander zu thun; weil sie aber nach der Pensenverteilung dran waren, mußten sie sich in vier auf einander folgenden Stunden an einander reihen, als ob sie zusammen gehörten. Das ist doch unnatürlich und der Erziehungsabsicht schädlich! Jeder Tag, jede Woche muß durch die ausgewählten Lernstoffe einen bestimmten Gedankenkreis planmäßig ausbauen und eine bestimmte erziehliche Grundstimmung festhalten! Soll diese Absicht erreicht werden, dann bedarf der Stoff nach Auswahl und Folge der sorgfältigsten Sichtung und Gruppierung, damit in die Vielheit eine Einheit, in die Mannigfaltigkeit ein Plan und in die Lernarbeit eine erziehliche Richtung kommt. Dr. L. Wiese sagt in seinen berühmten Briefen über englische Erziehung: „Dadurch daß man den Lehr- und Lektionsplan nicht genug gegen die Richtung ins Encyklopädische gewahrt hat, geht einerseits der Jugend früh die natürliche Einfachheit und der Zusammenhang der Vorstellungen verloren, mehr aber noch die Fähigkeit, aufzumerken, weil zu viel in sie hinein geredet wird und damit der Kopf verwirrt und das Ohr betäubt, der Fleiß endlich genötigt wird, mehr in die Breite als in die Tiefe zu gehen".

Richtige Gedanken lassen sich indessen leichter aussprechen als ausführen. Um nicht mißverstanden zu werden und um für die einzelnen Pensenaufstellungen ein Muster zu geben, habe ich meine Gedanken und Erfahrungen über Stoffauswahl, Stoffverteilung und Stoffgruppierung in einem Lehrplane mit Pensenverteilung praktisch ausgestaltet und gedruckt

jedem Lehrer des Aufsichtskreises als Vorlage oder Vergleichungsmaßstab für die eigene Arbeit in die Hand gegeben. Dieser Lehrplan mit Pensenverteilung, Lehrbericht, Stundenplänen und Schulchronik für 1—3klassige Schulen ist bei Theod. Hofmann in Gera (Preis 1 Mk.) erschienen. Ich mache meine Berufsgenossen auf denselben aufmerksam, nicht, um gleich der Henne mit lautem Gegacker der Welt zu verkünden, daß wieder ein neues Ei gelegt worden ist, sondern um ihre förderliche Mitarbeit zu erbitten. So sehr ich von der Richtigkeit der leitenden Grundsätze überzeugt bin, so gern gestehe ich der Arbeit im einzelnen die Verbesserungsfähigkeit und -Bedürftigkeit zu. Nur durch verständnisvolle Mitarbeit vieler Schulmänner könnte endlich eine verhältnismäßige Vollkommenheit des Lehrplanes erreicht werden.

Mein Lehrplan, nach dem durchgeführten Grundsatze der Stoffzusammengehörigkeit aufgestellt, ist die gänzlich umgearbeitete 3. Auflage einer früher erschienenen Pensenverteilung. So wenig die Zeit mit ihren Ereignissen still steht, ebenso wenig darf ein denkender Schulmann irgend ein Werk oder eine Arbeitsweise endgiltig abgeschlossen glauben. Nicht die volle Wahrheit, sondern nur das Streben nach Wahrheit und Vollkommenheit ist unser Erbteil. Der berühmte Direktor der Franckeschen Stiftungen in Halle a. S., Dr. O. Frick, sagt in dieser Hinsicht: „Das wahre Unterrichten kennt keine Unfehlbarkeit, sondern nur unausgesetztes Sinnen über stete Vervollkommnung". Je klarer wir die Bildungsbedürfnisse und Bildungszwecke erkennen und je einsichtiger wir die Bildungsmittel in ihrer Wechselbeziehung anwenden, desto mehr drängt's uns zu Besserungsversuchen. Das Rad des Fortschritts wird durch die Erfahrung getrieben und geregelt. Eine langjährige Erfahrung hat in der neuen Auflage meines Lehrplanes ihren Niederschlag erhalten. Und welchen Fortschritt glaubt der „Lehrplan" zu bieten? Die Erfahrung lehrt, daß zusammenhangslose Lernstoffe sich leicht verzetteln, keine nachhaltige Erziehungswirkung ausüben und selten zu Bildungs- und Lebensstoffen werden. Wie Stoffbeschränkung, Stoffverbindung, Stoffdurchdringung und Stoffverwertung die Losung der Unterrichtsarbeit sind, so müssen sie

auch die leitenden Grundsätze für die Stoffverteilung oder vielmehr Stoffgruppierung werden.

Die Lernstoffe müssen nach dem Bildungsbedürfnis der Schüler ausgewählt, auf das Nötige und Mögliche beschränkt, nach der innern Verwandtschaft auch äußerlich zusammengestellt und in innige Verbindung gebracht werden, damit sie sich gegenseitig ergänzen, erklären, vertiefen und festhalten helfen. Nicht der Drang nach Vollständigkeit soll die Lernstoffe auswählen und nicht die Vorliebe für das System sie ordnen, sondern allein die pädagogische Erfahrung und Einsicht. Was nicht durch klare Anschauung zur Vorstellung geworden, in seinem Zusammenhange nicht begriffen, in seiner geistigen und sprachlichen Bedeutung nicht verstanden, in einer bestimmten Form nicht festgehalten und in seiner Beziehung zum Leben nicht verwertet wird, das hilft wenig oder nichts zur Bildung.

Diese Grundsätze haben mich bei Aufstellung des neuen Lehrplanes hauptsächlich geleitet. Die Lernstoffe sind nicht streng nach herkömmlichen Systemen oder in der gewöhnlichen Buchfolge, sondern nach dem Bildungsbedürfnis der Schüler ausgewählt, nicht in getrennte Wissensgebiete zersplittert, sondern nach der innern Zusammengehörigkeit geordnet worden, um so die einzelnen Gedankenkreise und damit endlich den gesamten Vorstellungs- und Lebenskreis der Schüler planmäßig auf- und auszubauen. Nur so kann der Bildungsbau durch den Unterricht ein einheitlicher, verläßlicher und wohnlicher werden. Planlos durch einander gewürfelte Lernstoffe, die sich mit den einzelnen Stunden in buntem Wechsel ablösen, verwirren und stören den Ausbau des Gedankenkreises und verderben die erziehliche Stimmung. Nicht durch Zerstreuung, sondern durch Sammlung der Strahlen verstärkt man die Licht- und Wärmewirkung.

Für den Gang des Unterrichts ist das Kirchenjahr und die Folge der Jahreszeiten maßgebend gewesen. Mit diesem kirchlichen und natürlichen Doppeljahre ist unser Lebensgang so eng verknüpft, daß sich auch der Lerngang ihm anschließen muß. So wird das Jahr der Kirche, der Natur und der Schule zu einer Dreieinigkeit, aus der die Kraft des innern Wachstums und das Glück des Lebens quillt. Eine Reihe von Leitgedanken für die einzelnen Schulwochen, welche

hauptsächlich der biblischen Geschichte entnommen sind, bilden die aufsteigenden Sprossen der Jahresleiter, deuten den planmäßigen Ausbau der kindlichen Vorstellungs- und Lebewelt an und erzeugen eine erziehliche Grundstimmung, in der die Lernstoffe zu Lebensstoffen reifen sollen.

Die Hauptstoffe, welche gleichsam Entwicklungsknoten des Lebens in der Kirche, in der Natur und im Vaterlande bilden und Marksteine für den Ausbau der kindlichen Vorstellungswelt bedeuten, kehren jährlich wieder und sind deshalb im Lehrplane fett gedruckt. An sie lehnen sich geistverwandte Ergänzungs- und Nebenstoffe in zweijährigem Kursus. Dieselben können kürzer behandelt und in dürftigen Schulverhältnissen teilweise weggelassen werden. Der gesamte Unterrichtsstoff ist für drei Stufen-, Unter-, Mittel- und Oberklasse, auf 42 Schulwochen, einschließlich der 6—8 Wiederholungswochen, verteilt worden. Vollständig ist derselbe nur in einer dreiklassigen Schule mit drei Lehrern durchzuarbeiten. Aber auch ungünstigere Schularten, wie die dreiklassige mit zwei Lehrern, die einklassige und die Halbtags-Schule, beanspruchen dieselben Bildungsstoffe, denselben Bildungsgang und dieselbe Bildungsarbeit; denn das Bildungsbedürfnis und die Entwicklungsgesetze sind bei allen Menschen die nämlichen. Nur die Menge des zu verarbeitenden Stoffes wird bei den einzelnen Schularten nach Maßgabe der verwendbaren Zeit und Kraft verschieden sein. Es ist eine Hauptaufgabe des einzelnen Lehrers, für sein bestimmtes Schulbedürfnis ein gesundes Gleichgewicht zwischen Zeit, Kraft und Stoff herzustellen. Er wird alles wegzulassen haben, was nicht zu gründlicher Durcharbeitung und sicherer Aneignung gebracht werden kann. Scharfe Acht muß er dabei haben, daß keine wesentliche Seite des Gedankenkreises unberücksichtigt und unausgebaut bleibe.

Wie bemerkt, sollen die den Lebens- und Lern-Fortschritt bezeichnenden Leitgedanken ungezwungen dem religiösen Unterrichte, besonders der biblischen Geschichte entfließen. Der Religionsunterricht soll für das Leben in Gott erziehen. Seine einzelnen Zweige — bibl. Geschichte, Katechismus, Spruch, Lied und Bibellesen — müssen in innigste Beziehung gesetzt werden, denn sie sind aus einem Mutterboden, der göttlichen

Erziehungsgeschichte, hervorgewachsen, und bilden eine Einheit, wie ihr Ziel, die Gottesgemeinschaft, ein einheitliches ist.

An den Gang der Heilsgeschichte haben sich nun zu schließen und unter die religiösen Leitgedanken der Woche zu ordnen sinnverwandte Katechismusstücke, Sprüche, Lieder, Bibelabschnitte, Choralgesänge, deutsche Gedichte, Lesestücke, schriftliche Arbeiten, ja weltkundliche Stoffe. Letztere werden sich häufig nur lose anlehnen, Rechnen, Raumlehre und Zeichnen aber selbständig ihren eigenen Weg gehen.

Es ist nun die schwierigste aber auch dankbarste Aufgabe der Unterrichtskunst, die äußeren und inneren Beziehungen zwischen den einzelnen Stoffen aufzusuchen, die einzelnen Vorstellungsmaschen zu einem einheitlichen Gewebe an einander zu fügen und sie in das Licht des Erziehungszieles zu rücken.

Um den bezeichneten Gang einhalten zu können, darf die biblische Geschichte nicht in einem zweijährigen, alt- und neutestamentlichen, Stoffkreise behandelt werden. Derselbe zerrisse nicht nur den Jahres- und Gedankenring der Leit-Vorstellungen, sondern schädigte auch die Besitzsicherheit der Hauptgeschichten. Nur bei einem zweijährigen Kursus in der biblischen Geschichte konnte es vorkommen, daß die Kinder einer Oberklasse im November bei einer Schulprüfung von der Weihnachtsgeschichte fast gar nichts mehr wußten, „weil dieselbe vor zwei Jahren behandelt sei und erst nächstens wieder dran komme."

Mit dem einjährigen Gange der biblischen Geschichte ist nun nicht gemeint, daß alle biblischen Geschichten jährlich behandelt werden sollen. Das gäbe eine ungemütliche Hetzjagd durch Stoffberge ohne ruhige Vertiefung und Besinnung. Vielmehr soll der einjährige Kursus gleichsam eine zweidrähtige Kette aus gleichlaufenden Doppelgliedern bilden. Gewisse (fettgedruckte) Hauptgeschichten müssen als Entwicklungsknoten jährlich behandelt werden. Neben und zwischen ihnen liegen (gesperrt gedruckte) Neben- und (unbezeichnete) Ergänzungsgeschichten, die einen zweijährigen Kursus bilden. Abwechselnd rückt ein Jahr um das andere die eine Reihe in den Vorder-, die andere in den Hintergrund. Während man die eine Reihe eingehend behandelt, wird die andere nur gestreift oder kurz wiederholt. Neubehandlung und Wieder-

holung gehen also fortgesetzt Hand in Hand. Der einjährige aber zweireihige Stoffkreis erscheint als fortschreitender Ausbau derselben Vorstellungsreihe. Es ist ein ganz ähnliches Verhältnis wie zwischen den Lernstoffen der Unter-, Mittel- und Oberstufe. Der Hauptgedankengang ist auf allen Stufen derselbe. Wochen und Wochenstoffe reihen sich an dieselbe Gedankenschnur, aber immer neue und stärkere Fäden legen sich dran und drum und machen sie immer haltbarer. Es ist ein allmählicher Ausbau des Gedanken- und Lebenskreises durch allmähliche Erweiterung und Vertiefung des Stoffkreises.

Dasselbe Verfahren eines einheitlichen Gedanken-, aber doppelten Stoffkreises empfiehlt sich auch für die Auswahl, Anordnung und Behandlung der Lieder, Gedichte, Lese- und weltkundlichen Stoffe. Das in einem bestimmten Gedankenkreise Zusammengehörige muß sich zeitlich und räumlich immer so nahe bleiben, daß es dem Vorstellungskreise nicht fremd wird. Entfernung und Verdunkelung der Lernstoffe ist Besitzstörung und Kraftverminderung. Nur das Lebende und Gegenwärtige wirkt kräftig.

Wie ich den Grundsatz der Stoffzusammengehörigkeit verstehe, möge die Stoffauswahl der ersten Schulwoche für Unter-, Mittel- und Oberstufe zeigen.

Unterstufe.

Religion: Jesu Auferstehung. (Gekürzt. Einleitend ein paar Sätze über Tod und Begräbnis am Charfreitag.) „Christ ist erstanden von der Marter alle —". „Ich weiß, daß mein Erlöser lebt —". „Wie fröhlich bin ich aufgewacht —". (Dieselben Stoffe werden auch in der zweiten Schulwoche behandelt.)

Gesang: Winter, ade —.

Deutsch: Im 1. Schuljahre Besprechung eines Bildes. Heraushören, richtiges Aussprechen und Kennenlernen der Stimmlaute, Vorübungen zum Schreiben. — Im 2. Schuljahre. Lesen: Mahnung zum Gebet. — Am Morgen. — Guten Morgen. — Sonnenstrahlen. — Frühlingsbotschaft. Gedicht: „Kuckuck, Kuckuck! ruft's aus dem Wald —".

Schriftliche Arbeiten: Jesus Christus ist Ostern von den Toten auferstanden. — Umstellung dieses Satzes: Ostern ist Jesus —. Von den Toten ist Jesus —. Auferstanden ist —. Ist Jesus Christus —?

Ich (du, er, sie, es, wir, ihr, sie) stehe am Morgen auf und bete.

Mittelstufe.

Religion: Jesu Auferstehung. (Etwas erweitert.) Vergleichend: Der Jüngling zu Nain. Jairus Töchterlein. — Vom 2. Artikel: Niedergefahren zur Hölle — die Lebendigen und die Toten. — Offb. 14,13. Selig sind die Toten — Hiob 19,25. Ich weiß, daß —. 1. Kor. 15,55. Tod, wo —. Röm. 4,25. Christus ist —. Jesus meine Zuversicht — 2 Str.

Gesang: Jesus, meine Zuversicht —. Alle Vögel sind schon da —.

Deutsch. Lesen: Die Sonnenstrahlen von Curtmann. Dornröschen von Gebr. Grimm. Gedicht: Sink, o Körnlein, denn hinab — von Chr. Schmid. Rede- und Stilübungen: Jesu Auferstehung (in einigen Sätzen) — Wohin kamen die sechs Sonnenstrahlen? — Welche Zugvögel kommen im Frühling wieder? — Abend, Nacht und Morgen des Kindes. — Woran kennt man den Frühling? — Sprachlehre und Rechtschreibung: Sink, o Körnlein — 1 Str. — Unterscheidung der Ding-, Thätigkeits- und Eigenschaftswörter. — Schönschreiben: in, ein, um, nun, nimm.

Weltkunde. Heimatskunde: Heimatsort. Schulstube. Himmelsgegenden. Geschichte: Die Bilder in der Schulstube. Der Kaiser. Sein Geburtstag. Sedantag.

Naturkunde. Im Laubwalde: Erwachen des Frühlingslebens. Großes Schneeglöckchen. Kellerhals.

Oberstufe.

Religion. a. Jesu Auferstehung. Vergleichend: Jüngling zu Nain. Jairus Töchterlein. Lazarus. — b. Der 2. Artikel. c. Sprüche: Apostg. 3,16. Apostg. 4,12. Mtth. 1,21. Apostg. 10,38. Phil. 2,5—11. Wiederholung: Offb. 14,13. 1. Kor. 15,55—57. Röm. 4,25. Hiob 19,25. — d. Jesus, meine Zuversicht — 5 Str. — Lesen: Auf, auf, mein Herz, mit Freuden —. e. Bibellesen: 1. Kor. 15. Röm. 6,3—11. Hiob 19,25—27. Joh. 11. — f. Evangelien: Mark. 16,1—18. Luk. 24,13—35.

Singen. Jesus, meine Zuversicht. — Auferstehn, ja auferstehn.

Deutsch. a. Lesen: Das Samenkorn von Krummacher.

— Dornröschen von Grimm. — Druſus von Simrock. — Frühlingslieder von Uhland. — b. Gedichtsbehandlung: Und bräut der Winter noch ſo ſehr, von Geibel. — c. Rede- und Stilübungen: Tod und Leben, Nacht und Morgen, Winter und Frühling (Nachweis aus den Wochenſtoffen). — Kurzer Inhalt der Oſtergeſchichte. — Desgl. von Dornröschen. — Nacht und Morgen (Vergleichung). — Jeſu Auferſtehung und die Auferſtehung der Natur im Frühling (Vergl.). — Was wird im Frühling anders, als es im Winter war? — Der Laubwald im Frühling als Lebensgemeinſchaft (Bild). — Was verbindet unſern Heimatsort mit dem großen Vaterlande? — d. Sprachlehre und Rechtſchreibung: Sätze, Wörter, Silben, Laute. — Übung der Silbentrennung. — e. Schönſchreiben: in, im, um, nun, nimm, ein, nein, mein, neu, neun.

Weltkunde. a. Geſchichte: Land und Volk unſerer Väter. Deutſchlands erſte Erhebung unter Hermann 9 n. Chr. b. Heimatskunde: Heimatsort und -Kreis und ſeine Beziehungen zum großen Vaterlande (Siegeseiche. Landwehrtafel. Bilder in der Schule. Vaterländiſche Feſte. Waſſerläufe. Eiſenbahn. Poſt. Verwaltungsbeamte. Mutterſprache). — c. Naturkunde: Der Laubwald im Frühling als Lebensgemeinſchaft. Erwachen des Frühlingslebens. Situationsgemälde. Kurze Wiederholung von Schneeglöckchen. Kellerhals. Haſelſtrauch. Kreuzotter. Kuckuck. Eichhörnchen. Neu: Muſchelkalk. Sahlweide. Dazu weltkundliche Leſeſtoffe aus dem Leſebuche.

Es iſt nun keine leichte Aufgabe für den Lehrer, aus der Vielheit der Lernſtoffe eine Bildungseinheit wachſen und reifen zu laſſen. Er muß die Kindesſeele, die Natur der Lernſtoffe und die Geſetze der geiſtigen Stoffverwandlung genau kennen, wenn er innerlich bauen und nicht zerſtören, ſammeln und nicht zerſtreuen will. Er muß Einſicht und Umſicht, Rückſicht und Vorſicht üben, wenn er über die einzelnen Lernaufgaben nicht das letzte Erziehungsziel aus den Augen verlieren will.

Alle Lernſtoffe müſſen gleichſam eine große Lebensgemeinſchaft bilden, deren Glieder ſich unter die Erziehungsabſicht als nachbarliche, willige Helfer ſtellen. Wie ſchon Leſſing empfiehlt, „den Schüler aus einer Wiſſenſchaft in die andere ſchauen zu laſſen," ſo ſoll der Lehrer immer den einen Lernſtoff zum

Diener und Helfer des andern machen. Die einzelnen Farbenstrahlen der Lernstoffe sollen zu dem milden, erfreulichen Lichte einer gesunden Geistes- und Herzensbildung zusammenfließen. Das ist aber nicht möglich, wenn die Lernstoffe der innerlichen Verwandtschaft und der äußeren Nachbarschaft entbehren.

Doch ein planmäßiger und verständnisvoller Erwerb der Bildungselemente allein genügt noch nicht; es muß dazu die Erhaltung des Bildungsgutes kommen. Leider wird aber oft in dem Bestreben, eine recht große Masse Lernstoffe einzuheimsen, die Erhaltung und Steigerung der Bildungskraft versäumt. Es wird gelernt und gelernt mit heißem Bemühen, dann liegen gelassen und — vergessen. Die Halbheit des Wissens liegt wie ein schlimmer Fluch auf manchem Schullernen. Was ich nicht sicher besitze, das ist überhaupt kein Bildungsbesitz, der einen Teil meines Wesens ausmacht. Lehren und Lernen ohne zähe Festhaltung und stete Verwertung des Gelernten ist eine unverantwortliche Verschwendung von Zeit und Mühe, Kraft und Lust. Nie sollte der Lehrer vergessen, daß das Wesen der Bildung weder in den vielen noch vielerlei Lernstoffen, sondern in der Klarheit und Besitzsicherheit der Vorstellungen, in deren Begründung und innigem Zusammenhange besteht.

Um dem Verlieren vorzubeugen und den Lernerwerb zu einem dauernd wirksamen Bildungsgute zu machen, habe ich bei der Pensenverteilung in kurzen Fristen Wiederholungswochen eingeschoben und die Gesichtspunkte angegeben, wie in denselben der Lernerwerb gedächtnismäßig und geistig zu sichern ist.

Diese Ruhepause auf dem Arbeitswege sollen der Wiederholung, Lückenausfüllung, Verknüpfung, Vertiefung und vielseitigen Verwertung der behandelten Unterrichtsstoffe gewidmet sein. Wiederholung befestigt den Lernerwerb im Gedächtnis; Verbindung ist Begründung; Vertiefung erschließt das wahre Wesen eines Bildungsstoffes; erst nützliche und vielseitige Verwendung zeigt den Wert der Lernstoffe für das Leben. Nur was wir mit Herz und Verstand, Gedächtnis und Hand halten, in Wort und That zu brauchen wissen, ist wahrer Bildungs- und Lebensbesitz.

Als Beispiel für die Art der Wiederholung lasse ich die Aufgaben der 5. Schul- und 1. Wiederholungswoche nachstehend folgen: Wörtliche Wiederholung der in 4 Wochen

gelernten religiösen Merkstoffe, der Choräle und Volkslieder, der deutschen Gedichte, der eingeprägten Namen und Zahlen aus der Weltkunde! Geistige Beherrschung der Lernstoffe durch zusammenfassende und eindringende Inhalts-, Denk- und Beziehungsfragen! Erzählung der behandelten biblischen Geschichten! Inhaltsangabe in kurzen Sätzen! Welcher innere Zusammenhang besteht zwischen den Lernstoffen jeder Woche und welcher Fortschritt in denen der vier Wochen? — Gedankenkreis und Grundstimmung jeder Woche! Welche Personen kommen in den Lernstoffen vor? Welche Orte? Welche wörtlichen Aussprüche? Wie lassen sich die W-Fragen „Wer, wo, wann, wie, warum" anwenden und beantworten? Wie lassen sich die behandelten Stoffe aus Religion, Singen, Deutsch und Weltkunde nach folgenden Gesichtspunkten ordnen: Tod und Leben, Winter und Frühling, Nacht und Morgen, Erde und Himmel, Sünde und Gnade, Erlöser und Erlöste, Meister und Sendboten, Heimat und Fremde, Hoffnung und Erfüllung? — Wiederholung der schriftlichen Arbeiten aus dem Kopfe — mündlich oder schriftlich! Desgleichen der eingeübten Rechtschreibstoffe! Verwendung der eingeprägten Wortbilder in Diktaten! Vergleichung zwischen weltkundlichen Stoffen! Wiederholung der Rechen- und Raumlehrübungen und Regeln in mannigfaltigen Aufgaben und Verbindungen! — Wiederholung der geübten Zeichnungen aus dem Kopfe! —

Nur ein planmäßiger und verständnisvoller Auf- und Ausbau der kindlichen Vorstellungswelt sowie eine umsichtige und zähe Besitzüberwachung können die Umwandlung der Lernstoffe in Bildungs- und Lebensbesitz verbürgen. Zu solch gedeihlicher Lehr- und Lernarbeit will mein „Lehrplan mit Pensenverteilung" Handreichung thun. Möchte er das gesteckte Ziel nicht verfehlen!*)

*) Cfr. W. Pfeifer, die Theorie und Praxis der einklassigen Volksschule. Eine kritische Beleuchtung nach ihrem Wesen und den Bedingungen ihres Gedeihens nebst einer praktischen Darstellung des gesamten Volksschulunterrichts unter Zugrundelegung eines einheitlichen Lehrplan-Systems. Die Redaktion.

II.

Der Trompeter von Säkkingen[1])

von

Joseph Viktor von Scheffel.

Ein exegetischer Versuch, gestützt auf die neuesten Quellen.

Von

Professor Joseph Stöckle, Schwetzingen.

Motto: „Noch manch ein Rätsel ungelöst
Ragt in die Welt bis heute."
Lieder des stillen Mannes.

„Liebe und Trompetenblasen
Nützen zu viel guten Dingen."

„Ein echtes Kunstwerk muß seine Erklärung in sich selber tragen", ist ein stolzes Wort, das wie alle allgemeinen Sätze seine zwei Seiten hat. Ja, auch das epische Kunstwerk muß direkt wirken und im allgemeinen verständlich sein, sonst ist es

---

[1]) Man hat neuerdings angefangen, die Werke neuerer Dichter und Denker auch von der Schule aus nicht mehr ganz zu ignorieren. Die neuesten Lesebücher und Gedichtsammlungen entwickeln einen gewiß nur löblichen Eifer im Aufsuchen und Ordnen von Perlen der Dichtkunst auch aus unseren Tagen. Denn von dem Standpunkt ist man, Gott sei Dank! abgekommen, daß etwas, um mit Scheffel zu reden, die aerugo nobilis angesetzt haben oder mit anderen Worten mindestens hundert Jahre alt sein müsse, um in die Schule zugelassen zu werden. Das allbekannte Wort braucht darum nicht umgestoßen zu werden, daß das Beste für die Schule gerade gut genug sei; wir nehmen das Gute, wo wir es finden. Ich will nicht etwa so weit gehen, zu verlangen, daß der „Trompeter", zu dessen genauerem Verständnis ich hier einige Bausteine herbeitragen möchte, vollständig in der Schule gelesen werden soll, wenn ich auch nicht leugne, daß ich ihn schon einmal einer Corona von Realschülern aus der obersten Klasse als Belohnung für ihren Fleiß, natürlich in besonders dafür angesetzten Stunden, mit Erfolg vorgelesen habe. So viel aber hat sich mir ergeben und ist durch die verschiedenen Scheffel-Schlußakte, die im Herbst des Todesjahres des Dichters, 1886, an verschiedenen Mittelschulen seines engern Vaterlandes Baden abgehalten worden sind, bestätigt worden, daß sich eine ungeahnt reiche Ausbeute aus seinen Werken auch für die Schule ergiebt.

kein Kunſtwerk, ſondern ein verkünſteltes Machwerk. Man hat den Trompeter ſchon ſeit über ein Menſchenalter geleſen und geliebt, ohne einer Erklärung dazu zu bedürfen. Der Bräutigam hat das Büchlein ſeiner Braut zum Geſchenke gemacht und die ſchönſten Scenen Abends in Geſellſchaft unter allgemeiner Rührung geleſen, das liebende Mädchen hat die ausharrende, treue Liebe von „Jung Margaretha“ verſtanden und gewürdigt, der leichte Bruder Studio hat „Jung Werners“ Abſchiedslied von „Alt-Heidelberg der Feinen“, ſeinem kecken Fahren in die Welt und ſeinem kühn-burſchikoſen Urteil über „Römiſch Recht“ und andern Zopf verſtändnisinnig zugejubelt. Die Lieder des ſtillen Mannes und des Katers Hiddigeigei betrachtete man als eine Art Ballaſt und Füllſel und überſchlug ſie beim zweiten Mal Leſen. Das „Fahre wohl, Amalia!“ des wackeren Prior vom Kloſter Ara caeli in Palazzuola machte auch weiter keine Skrupeln. Aber es blieb eben trotz allgemeiner Verſtändlichkeit des Trompeter doch manches mißverſtanden oder unerklärlich.

Wenn man nun weiß — und die neueſten Publikationen über Scheffel liefern reiche Beiträge zur richtigen Würdigung des Dichters — wie ſubjektiv Scheffel angelegt war, d. h. wie er vielfach Selbſterlebtes und Geſchautes in ſeinen Poeſieen verarbeitete, ſo wird man den Verſuch, auf grund des vorliegenden biographiſchen Materials ſowohl, wie unter Benutzung der neueſten Publikationen von Scheffels Nachlaß das abgerundetſte und neben Ekkehard beliebteſte Werk des zu früh Hingegangenen einzuleiten und aus dem Werdegang des Dichters zu erklären, nicht kurzerhand zurückweiſen. —

Keines neueren Dichters Lebensgang war weniger bekannt als derjenige unſeres Scheffel. Das kam daher, daß er ſeit den ſechziger Jahren allen Kontakt mit der Welt ängſtlich vermied. Der Einſiedler am Bodenſee war zwar immer ein ſehr liebenswürdiger Mann; er konnte aber angeſichts zudringlicher Verſuche, ſich ihm zu nähern oder ihn zu interviewen, recht deutlich, man darf ſagen maſſiv werden. Der Mann hatte ſeine bittere Erfahrung in der Welt gemacht, und wir dürfen deshalb ob dieſer Menſchenverachtung nicht zu ſtreng mit ihm ins Gericht gehen. Doch wir wollen nicht vom Thema abſchweifen.

Die Schriften, die wir bei unserer Betrachtung der Entstehung und Abfassung des Trompeter vorzüglich zu grunde legen, sind: 1) J. V. von Scheffel. Sein Leben und Dichten, von Alfred Ruhemann. Mit Porträt des Dichters in Lichtdruck, Faksimile und 7 in den Text gedruckten Illustrationen. Stuttgart, Ad. Bonz & Comp., 1887. 2) J. V. von Scheffels Reisebilder. Ed. Joh. Prölß. Stuttgart, Ad. Bonz & Comp., 1887. 3) Scheffels Leben und Dichten. Von Joh. Prölß. Berlin, Freund & Jeckel, 1887. (Grundlegendes Werk.) 4) Säkkinger Episteln von Joseph Viktor von Scheffel. Publiziert in der Zeitschrift „Deutsche Dichtung". Ed. K. E. Franzos. Stuttgart, Bonz & Comp. Bd. III, Heft 9 u. 10 vom 1. und 10. Februar 1888.

Vor allem wird nun notwendig sein, daß wir einen ganz gedrängten Überblick über den Lebensgang des Dichters bis zur Abfassung des Trompeter geben, weil die Wurzeln des Werkes, seines ersten, durch welches er sich wie mit einem Schlage einen geachteten Namen machte, weit in seine Jugendzeit zurückreichen.

Joseph Viktor von Scheffel ist geboren am 16. Februar 1826 zu Karlsruhe als der Sohn angesehener und vermöglicher Eltern. Sein Vater, der Großherzogl. Badische Hauptmann, spätere Baurat und Major Ph. J. Scheffel, war der Sohn des frühern Klosterkellermeisters und spätern „Amtskellers" von Kloster Gengenbach im Kinzigthale. Seine Mutter war die Tochter eines angesehenen und begüterten Kaufmanns, des Stadtschultheißen Krederer von Oberndorf am Neckar. Ein Vorfahr dieser Krederer war einst Schloßhauptmann der Küssa-Burg im Klettgau (bei Schaffhausen) gewesen. Seine Großmutter mütterlicherseits stammte von Rielasingen, einem Dörfchen am Fuße des Hohentwiel. Sowohl der Großvater, der viel im Hauptmann Scheffelschen Hause von Gengenbach aus einsprach, als auch die Großmutter, die bis Anfang der fünfziger Jahre der Tochter das Hauswesen führte, leiteten in ihren Erzählungen den sinnigen Knaben weit zurück in alte Kulturepochen. Erzählte diese vom Hohentwiel und Bodensee, so wußte jener von Benediktinerklöstern und deren Insassen gar manches Interessante dem kleinen Joseph vorzuführen.

Der hl. Fridolin, der erste irische Glaubensbote am Oberrhein, hatte auch zur Stiftung der Abtei Gengenbach Veranlassung gegeben. Ausflüge nach Gengenbach selbst und nach Oberndorf, in die Heimat seiner Mutter, machte der naturliebende Knabe schon früh. Auch der Oberrhein und speziell Säkkingen wurden ihm sehr früh vertraut, weil nämlich sein Vater als Beamter des Wasser- und Straßenbaus unter dem Oberst Tulla und auch noch nach dem Tode des letzteren oft Monate lang zum Zwecke der damals schwunghaft betriebenen Rheinkorrektion in Säkkingen und Umgebung weilte. So war denn die Gegend am Oberrhein, die sowohl den Schauplatz seines Erstlingswerkes, des „Trompeter", als des bald auf jenen folgenden „Ekkehard" bildet, dem Dichter schon von Kindesbeinen an vertraut, und mochte es dem jungen Rechtspraktikanten, als er Anfangs des Jahres 1850 oder genauer in der Nacht vor Sylvester 1849 in Säkkingen einzog und er sich dann trotz Winter die Gegend und Umgegend ansah, vorgekommen sein, als habe er all die Örtlichkeiten wie im Traume schon einmal gesehen. Er hatte ein ziemlich bewegtes Studentenleben (München, Heidelberg, Berlin, Heidelberg) hinter sich, und auch der Freiheitstraum der Revolution 1848/49 war nicht spurlos an ihm vorübergegangen. Er konnte wie sein stiller Mann in der Haseler Höhle von sich sagen:

„Die Blicke scharf wie der junge Aar,
Das Herz von Hoffnung umflogen,
So bin ich dereinst mit reisiger Schaar
In den Kampf der Geister gezogen."

Im Herzen trug der junge Doctor juris eine verborgene heiße Liebe zu einer schlanken Schwarzwaldmaid; also war alles vorhanden, die Fülle seines Innern in einer Dichtung ausströmen zu lassen. Daß seine Beschäftigung als junger Polizeiamtsverwalter eine ziemlich prosaische und einförmige war, trug nur noch dazu bei, daß der jugendliche Liebling der Musen sich aus des gewöhnlichen Lebens Prosa in die heiteren Regionen der Poesie flüchtete. Denn daß er wirklich schon an seinem Trompeter sich selbst unbewußt dichtete, beweisen seine kürzlich veröffentlichten Säkkinger Briefe. Es wäre überhaupt ein verhängnisvoller Irrtum, der zu ganz schiefer Ansicht in der

Beurteilung des „Trompeter“ führen müßte, wollte man, gestützt auf eine Stelle in der „Zueignung“ an seine Eltern und einen Passus in einem Briefe an eine ihm befreundete Frau, die Gemahlin des damaligen Malers Engerth in Rom, annehmen, der Dichter hätte seinen Schwarzwaldsang in einer Anwandlung von Heimweh nach dem Norden, nach den dunklen Tannenforsten seines geliebten Schwarzwaldes alemannischen Anteils ganz plötzlich ohne alle vorhergehenden Studien und Vorbereitungen auf Paganos Dach in Capri niedergeschrieben. Er sagt freilich, wie er vom Winter in Rom, vom Regen und schlechten Wetter spricht — „selbst Markus Brutus hätte sich einen Schnupfen zugezogen“ —:

„Da stieg wie ein Traum der Schwarzwald
Vor mir auf, und die Geschichte
Von dem jungen Spielmann Werner
Und der schönen Margaretha“.

Er spricht freilich davon, wie ihm, wie einem „dem plötzlich das Ohr klingt, als ein Zeichen, daß die Heimat sein gedenket“, die Trompete Werners geklungen habe, erst fern, dann nahe und näher, bis ihm endlich, dem Kristalle gleich, der aus dunstig feinen Luftgebilden niederschlägt und strahlend anschießt, des Lieds Gestalten emporwuchsen und ihn bis nach Neapel verfolgten, wo sogar der Kater Hiddigeigei, „die selbstbewußte epische Charakterkatze“, auf Verdichtung drang. Aber all diese Gestalten tauchten nicht etwa plötzlich auf Italiens kunstgeweihtem Boden auf; nein sie sind mit ihm herübergekommen in die Villeggiatur von Albano, sie haben ihn nach Rom begleitet, sie zogen mit ihm nach Neapel und Capri, es sind vertraute Gestalten, mit denen er sich schon seit zwei Jahren innig befreundet hat und die jetzt allerdings energisch auf dichterische Belebung dringen. Und so macht sich denn der „Meister Josephus vom dürren Ast“, wie er sich in Selbstironisierung von seinen Heidelberger Sodalen des „Engeren“ nennen läßt, daran, die Gestalten zu beschwören. Er folgt dem inneren Drange, und die seit Jahren gepflegte und gehegte, ausgetragene Frucht springt allerdings anscheinend „wie Minerva aus Jupiters Haupt“ plötzlich hervor. Der waldesduftende Sang soll zeigen,

„Daß auch einer, den die Welt nicht
Auf einen grünen Zweig gesetzt hat,
Lerchenfröhlich und gesund doch
Von dem dürren Ast sein Lied singt".

Wir folgen nun dem Gang des „Trompeter" und knüpfen immer an die Stellen, für deren nähere Erklärung und Würdigung entweder die seither erschienenen Biographieen von Prölß und Ruhemann, oder aber die „Reisebilder" und die neuesten Publikationen in der Zeitschrift „Deutsche Dichtung" Beiträge bringen, an, um daraus für den Werdegang des bedeutendsten der neueren Epen ein bis in die geheimsten Bezüge reichendes Verständnis zu erzielen. Die völkerpsychologische Studie „Aus dem Hauensteiner Schwarzwald" wird als mit der Konzeption des „Trompeter" eng, man könnte sagen wesentlich zusammenhängend ebenfalls da und dort beizuziehen sein.

Gleich zu Anfang giebt uns der Dichter eine Art Stimmungsbild en miniature:

„Sei gegrüßt mir, Waldesfriede,
Seid gegrüßt mir, alte Tannen,
Die ihr oft in euern Schatten
Mich, den Müden, aufgenommen".

Aus allem Menschengewimmel und thörichten Treiben geht der junge Doktor, wie er in seiner Epistel in die Heimat vom 24. März 1850 schreibt, wenn's ihm zu bunt wird, hinaus in den Tannenwald, oder er steigt auf die Bergeshöhen und hört dem Moos zu, wie es wächst, und „der Lerche, wie sie in die blauen Lüfte schmetternd steigt". Er versteht da, „was die Tannen rauschen und die Vögel mit einander sprechen". Ganz ähnlich redet er im „Trompeter" die lieben Schwarzwaldtannen an:

„Auch in euren Stämmen lebt ein
Stolzes selbstbewußtes Leben;
Harzig Blut zieht durch die Adern,
Und es wogen die Gedanken
Schwer und langsam auf und nieder.
Oft sah ich die zähe, klare
Thräne eurer Rind' entquellen,
Wenn im Forst ein rauher Axthieb
Frevelnd die Genossin fällte!"

Wie der junge Spielmann Werner im Vorfrühling, wo auf dem Wald noch der geſtrenge Herr Winter herrſcht, über St. Blaſien dem Rheine zureitet und da bei einem biederen Pfarrherrn einfällt und gaſtliche Aufnahme findet, ſo ſchweifte der junge Amtsverweſer des Bezirksamts Säkkingen zur gleichen Jahreszeit im Jahre 1850 viel auf den Höhen hinter dem Eggberg zwiſchen Alb und Steina herum und war im Pfarrhaus zu Rickenbach beim biederen Pfarrer Rieſterer und ebenſo bei dem geiſtlichen Herrn in Herriſchried ein ſtets gern geſehener Gaſt. Er ſchildert in ſeinem Briefe vom 14. Februar 1850 an ſeine Eltern ſchon in der Art, wie wir ſie an ihm im „Trompeter" und mehr noch im „Ekkehard" gewohnt ſind, einen ſolchen Ausflug in die Höhen der biderben Hauenſteiner (Hotzen) im ſog. „Eliaswagen", einer Art vorſündflutlicher Amtschaiſe von wunderbarer Bauart, in welchem des Gleichgewichts wegen, da Umwerfen auf den Straßen dieſer Gegenden die Regel und ungehindertes Fahren nur die Ausnahme iſt, in der Mitte parallel der Längsachſe „ein ſattelförmiger Bock angebracht iſt, auf dem die Inſaſſen des Wagens wie die vier Haimonskinder" rittlings ſaßen und der Dinge harrten, die da kommen ſollten. Die kühnen Reiſenden werfen denn auch nur einmal um, und Scheffel, der ja nur „vergnügenshalber" auf den Wald gefahren war, läßt die andere amtliche Kommiſſion einen intereſſanten Fall weiter verfolgen und fällt mit dem Selbſttroſte:

„'s chunt mer nüt uf d' Gegnig a
Z' Herriſchried im Wald"

bei dem dortigen Pfarrherrn ein. „Ein fürtrefflicher Pfarrer", fährt er in ſeinem Briefe fort, „nimmt ihn mit einer Gaſtfreundſchaft in ſeine Behauſung auf, wie ſie nur auf germaniſchem Boden vorkommt. Da erſetzte des Pfarrers Schlafrock den durchnäßten Mantel des Amtsverwalters, und des Pfarrers Pantoffeln traten an die Stelle der ketzeriſchen Stiefel des Rechtspraktikanten, und der große Steinkrug mit Bier, den der Pfarrer aus ſeinem Keller holte, war ein Symbol dafür, daß es Punkte im Abſoluten giebt, in welchen ſich die feindlichen Kategorieen von Kirche und Staat auflöſen und ihr Verſöhnungsfeſt feiern".

Die Ähnlichkeit dieser Situation mit der Einkehr beim Pfarrherrn im „Trompeter" springt in die Augen. Auch dort heißt es:

„Großen Steinkrug jetzt erhob der
Pfarrherr, und er füllt die Gläser".

Scheffel fährt im Briefe weiter fort: „Ich verblieb im traulichen Gespräche beim gastlichen Pfarrherrn, und bei der Erinnrung an seinen warmen Ofen und an seine warmen Pantoffeln und an seinen noch mehrmals gefüllten Steinkrug mit Bier wird mir's so behaglich zu Mut, daß ich gar nicht mehr beschreiben mag, wie auf unserer nächtlichen Heimfahrt der Meysenhart Joggele abermals einige Veranlassung zu zufriedenem Kichern fand".

Die traulich warme Stube, in der wir im 2. Stück im „Trompeter" Jung Werner beim Pfarrherrn bei der Abendmahlzeit treffen, ist also wiederum eine Reminiscenz an Selbsterlebtes.

„Auf des ries'gen Ofens Bänklein
Setzt' er sich, es war belegt mit
Platten von glasiertem Thone,
Ihm entstrahlt' anmuth'ge Wärme".

Doch wer ist denn der böse Waldgeist Meysenhart, von dem Scheffel in seiner Epistel spricht? Wir kennen ihn aus dem 10. Stück des „Trompeter", diesen unmanierlichen Gesellen, der mit einer ehrsamen Tanne sein demagogisch' Zwiegespräch hält, von dieser aber ordentlich heimgeschickt wird.

„Jeder stehe
An dem Platz, wo er gewachsen,
Und erfülle, was ihm obliegt!
Also halten wir's im Wald hier".

Flüche vom Bauersmann und sogar Existenzleugnung von seiten der Gelehrten (Hebel, der sagt, „daß das Irrgehn nur des Weins und Nebels Folg' sei",) ist der einzige Dank, den der Waldgeist Meysenhartus „als ein Geist vom dritten Range" davonträgt. Und doch, fährt er prahlend fort, giebt's, „so weit die Welt reicht, Holzwege und Menschen, die auf diesen Pfaden wandeln". Das Geschäft der Führung auf Holzwege besorgt eben dieser Waldgeist und ruft, nachdem er den liebeseligen Spielmann auf den Weg zur Haseler Höhle anstatt auf

den Heimweg gestellt hat, lachend und triumphierend aus: „Den Mann hat's".

Sehen wir nun zu, wie unser Dichter die Bekanntschaft des merkwürdigen Waldgeistes machte. Schon in seiner zweiten Epistel aus Säkkingen vom 13. Januar 1850, deren höchst bezeichnende Überschrift oder besser gesagt: Inhaltsangabe lautet: „Wie der Doktor Scheffel seine erste Ausfahrt in den Wald gehalten und dabei den Balthes Nicker, mehrere Schneelandschaften und andere Hauensteiner Biedermänner, sowie den „Meysenharts Jockele" kennen gelernt hat", erzählt er ausführlich über diesen Irrgeist: „Das Bezirksamt", das ist Scheffel, und „das Physikat", das ist der Amtschirurg Vogelbacher, „der die Bedeutung eines guten Schnapses zu jeder Tageszeit so tief erfaßt und den Kultus des gebrannten Geistes so andächtig getrieben", daß man auf sechs Stunden in der Umgebung in einer Art Euphemismus nur „einen Vogelbacher" bestellte, also besagte zwei Männer fahren hochoffiziell, um einen Erfrorenen zu agnoszieren, auf den Wald. Der Verunglückte war, „weil man es bei den Hotzen ganz natürlich fand, daß man einen Toten auch begrabe", nicht gerade zum Verdrusse der beiden Beamten schon der Mutter Erde übergeben, als sie kamen. Der Herr Amtschirurg fuhr mit seinem Schlitten bald wieder heimwärts, „das Bezirksamt" mit seinem Aktuar aber blieb in Egg beim biedern Wirt Fridolin Thoma. Und da hörte denn der junge „Ambtmâ", wie die Bauern den Dichter nannten, erzählen von einem „Geiste, der die Leute irre führe". „Da dies unbefugte Irrführen von Leuten im Polizeistaate unmöglich geduldet werden kann, so inquirierte ich alsbald genauer inbetreff dieses in meinem Amtsbezirk umgehenden Geistes". So erfährt er denn den Namen desselben und sein Geschäft, „Schindluder zu treiben"; „ob er aber Unterstaatssekretär oder bloß vortragender Rat oder gar nur Assessor oder Volontär in seinem (der Geister) Departement ist und woher er überhaupt stammt nnd warum er seine soziale Position gerade hier gefunden, darüber schwieg die Geschichte". — Ganz ähnlich, fast wörtlich übereinstimmend spricht Scheffel sich in seiner völkerpsychologischen Skizze „Aus dem Hauensteiner Schwarzwald 1853" aus: „Im Hauensteinischen

giebt's nämlich auch aparte Geister, die nicht einmal in Görres' Mystik, jenem Hof- und Staatskalender der Geisterwelt, nach Rang und Titel aufgeführt sind. Ein solcher ist der Meyſenhart Joggi, der sich lediglich im Tannenwald auf dem Eggberg aufhält und dessen amtliche Stellung im Geisterreich darin besteht, heimkehrende Biedermänner irre zu führen oder sonst durch mannigfachen Schabernack auf die Verwirrung ihrer Begriffe hinzuarbeiten, was er denn mit Geschick und Humor thut. .... Und durch alle Ungunst der Zeiten und durch den Zweifel schnöder Rationalisten hindurch hat sich der Meyſenhart Joggi seine Existenz behauptet". .... Es folgt nun wörtlich die Stelle über seine soziale Stellung (Unterstaatssekretär, vortragender Rat u. s. w.), und die Untersuchung schließt gerade wie der Brief mit dem Ausdrucke des Erstaunens, „warum der Geist seine soziale Position gerade zwischen Egg und Willaringen gefunden habe".

Noch selbigen Tages sollte der Doktor Scheffel das Wirken des schnöden Geistes erfahren.

Gleich außerhalb des Dorfes rannte sein Schlitten an einen Feldstein, und es brach ein Stück der Deichsel ab, und — nach zweistündiger Fahrt standen sie anstatt vor dem „Knopf" in Säkkingen wieder vor des Balthes Nicker Wirtschaft in Willaringen, die sie Mittags verlassen.

Dem Dichter aber ist es, als ob er den Meyſenhart Joggele kichern und sprechen hörte: „Ersehet hiermit, hochweiser und gelahrter Doktor, wie weit ihr .... mit all eurer Weisheit kommt; da kutschiert ihr mit aller Sicherheit durch's Leben, und nach langer Irrfahrt kommt ihr doch wieder dort an, von wo ihr ausgegangen seid. ..... Ersehet hieraus ferner, daß es noch viel giebt zwischen Himmel und Erde, wovon nichts in euern Kompendien steht, z. B. mich, den Meyſenhart Joggele, — und wenn euch euere Lebensbahn, was noch öfter vorkommen wird, wieder einmal ganz anderswohin verschlägt, als wohin euer Dichten und Trachten war, so denket an mich und an die Logik von uns kleineren Geistern und jungen Teufeln, die auch ihre Berechtigung hat".

Der Amtschirurg Vogelbacher aber, dem Scheffel im Kreise vieler wackeren Bürger von Säkkingen, welch letztere alle gläubig

nickten, ſeine Irrfahrt erzählte, ſagte, als er geendet, ſchmunzelnd: „Ach was, Joggele! Was den Herrn Rechtspraktikanten nach Willaringen zurückgeführt hat, heißt nit Joggele, ſondern Brenele und iſt dem alten Balthes ſeine Tochter. Er hat die am Mittag ſchon mit ſo großen Augen angeguckt ſamt ihren kaſtanienbraunen Zöpfen. Mir geht ein Licht auf wie eine Pechfackel". Auch dieſe rationaliſtiſche Auslegung, der mancher Biedermann im Stillen beipflichtete, war — ſo ſchließt Scheffel ſeinen Brief — eine Eingebung des ſchnöden Meyſenhart Joggele.

Auch in der ſchon oben angezogenen vierten Epiſtel hat der böſe Waldgeiſt den Inſaſſen des Eliaswagens manchen Schabernack angethan. So führte er ſie, nachdem er ſie einmal umgeworfen, im Nebel anſtatt nach Segeten nach Herriſchried; aber diesmal mußte er zornig mit Mephiſto ſagen:

„Ich bin ein Teil von jener Kraft,
Die ſtets das Böſe will und Gutes ſchafft".

Denn die Irrfahrt führte den Dichter zum gemütlichen Pfarrherrn, und „über die Schwelle des geweihten Pfarrhauſes hatte der böſe Meyſenhart Joggele keine Gewalt mehr".

Wir ſehen alſo, Pfarrherr und Waldgeiſt waren unſerm Dichter ſchon in ſeiner Säkkinger Zeit ganz vertraute Geſtalten. Wir wollen es überhaupt hier wiederholt betonen: Im ganzen „Trompeter" giebt es weniges, was nicht auf eine gewiſſe reale Baſis zurückgeführt werden könnte; der Dichter idealiſiert natürlich; aber es iſt faſt alles Selbſterlebtes und Selbſtempfundenes. Das iſt vielleicht auch die Löſung des Geheimniſſes, warum es einem 27jährigen Jüngling gelingen konnte, mit einem ſo großartigen und in ſich fertigen Epos vor die Welt zu treten. Das Gold der Poeſie lag für ihn, wie für jeden echten Dichter, der es zu finden verſteht, hier oben in Säkkingen geradezu am Wege. Von ihm gilt, was er vom Spielmann Werner ſagt:

„Der hatte ſeine junge Liebe
Weit in Wald hinausgetragen,
Und ſo weit der Menſch hienieden
Glücklich ſein kann, war er's: frohe
Hoffnung ſchwellte ihm den Buſen,
Der Gedanken viele zogen
Durch den Kopf, wie wenn ſie nächſtens

Liebeslieder werden wollten,
Gleich den Raupen, die ſich bald zu
Schmetterlingen umgeſtalten".

Gedankenvoll ſchreitet Werner der Haſeler Höhle zu, wo

„Schattig kühl war dort die Stelle,
Stechpalm', Schleh' und Epheu rankten
Schmiegſam um den ſchmalen Fels ſich,
Seitwärts rieſelte die Quelle".

So auch ſchritt anfangs Mai 1851 der Dr. Scheffel das Wehrathal hinauf dem Dorfe Haſel zu. Er hatte genugſam „bym biedern Pfarrherrn zu Herriſchried viel kuelen Bieres getrunken und manch rechtſchaffenen Auerhahn (vergl. Trompeter Werner beim Pfarrherrn!), ſo auch noch lieber im Tannenwald ſyner Liebſten nachgezogen waer' und ſich an Tannenzapfen nuechſam geletzet haett', ohn' Erbarmen zum Vesperimbiß aufgezehret", und „ſelbiger Dr., ſo aygentlich ain Schryber bym Ambt geweſen", nimmt „ſynes Stechpalmſtocks und zeucht aus", gelocket von der „wunderpreißlichen Kraft des Fruelings", „mit Sonnenſchyn und warmem Lenz" hinein ins romantiſche Wehrathal, „daß ihm die Maienſonne des Schädels erwärme" und er durch den würzigen Hauch des Frühlings „des Tintenſchreibens erlöſt werde". In dieſer Art altdeutſchen Chronikenſtils beſchreibt der Dichter unterm „11. Mayen 1851 ſynem lieb und frummen Schweſterlin Maria" ſeinen Beſuch der Erdmännleinshöhle. An Wehr vorbei, „wo die Fryfräulein von Schönaw hauſen", deren eine, Schön Margaretha, er ein Jahr darauf ſo unvergleichlich ſchön beſang, zog er ins Thal von Haſel. „An aynem Platz aber, wo etzliches Gefels mit allerhand Spalt und Riß ſich ins Wieſenthal hervorgeſchoben, und wo der wyſe Dr. kecklich durch Staud und Geſtrüpp marſchieret, trat derſelbige auf etwas Weyches, als wenn er einen Eidechſen oder Salamandrum beruehret, oder auf eynen Gansfueß geſtoßen wäre". Das kleine Geſchöpf entpuppt ſich als ein Erdmännlein, deſſen „Figur nit übel anzuſchauen" und das, „wiewohl es ſyner Hohen nach keyne zwey Schueh vom Erdboden entwachſen war, doch ſauber proportionieret war". Es hatte „eyn grauen Capuzen an, ſo ihm bis über die Fueße reichte, zog auch ſelbige zimpferlich zuſammen, alſo daß vom Fueßwerk nüt ins Sonnenlicht hervorluegte, und ſchnitt dazu

eyn grimmig Geſicht, alſo wie der edle Dr. ſich erinnerte, ſelbiges am Hofrath Gervinus zue Frankfurt geſehen zu haben, wenn andere Menſchenkind anhueben von der dütſchen Republick zu ſpintiſieren". Wir ſehen, die poetiſche Fiktion im Briefe und in dem zehnten Stück des „Trompeter" iſt ganz dieſelbe, und auch der ganze weitere Verlauf, die anfängliche Gereiztheit des Männleins ſowie des Dichters reſp. Jung Werners, das Einlenken der beiden in einen gemütlicheren Ton, das Eintreten in die Höhle, die Beſchreibung derſelben und das Wiederzutagetreten iſt hier wie dort, in Brief und Gedicht von überraſchender Ähnlichkeit. Man ſieht, der Dichter iſt für das zu ſchaffende Epos unbewußt ſchon in voller Arbeit.

„Inzwiſchen", ſo lenkt das Männlein das Geſpräch ein, „ſchynet Ihr mir eyn guet Geſell .... und erſchau' ich an Eurem Habitus und durſtigen Mundwinkeln, daß Ihr in leichter Jugendzyt wohl moeget eyn fahrender Schueler geweſen ſyn". Und allzumal „eyn fahrend Schueler überall Unterſchlupf findt, ohne zu wiſſen warum", ſo geleitet das Männlein ſeinen Gaſt, nachdem es zwey große Kienſpähne herbeigeſchleppt und angezündet hat, durch den engen Gang in die Höhle.

„Ihr itzt ſeid uns fremd geworden,
Aber gern erſchließen wir Euch
Einen Blick ins Unterird'ſche,
Und wir lieben insbeſond're
Die verfahrnen deutſchen Schüler,
Denn ſie haben gute Herzen,
Und ſie ſehen mehr als andre".

Nun aber kamen ſie „in eyn groß fürnehm Hallen. Und es war eyn majeſtätiſch Pracht, wie das Gefels über einander gefueget war und im Kienſpanlicht erglänzte; und war wie eyn Wald von Säulen, ſo das ſchwere Geſtayn an der Decken gar zierlich ſtützeten, und wann das Männlein an die Säulen klopfete, gab jedwede eyn hell luſtigen Ton von ſich und ſtimmten allineinand, ſo daß es eyn feyn zart Harmoniam zuſammentoenete, als wie von eyner Aeolusharpfen oder Maultrommel". Dem Doktor zogen viel ſchöne Gedanken durch den Kopf, namentlich trafen ihn im Sermon, den das Männlein ihm hielt, die Schlußworte: „Und ſo lang ihr nit da draußen zum ganzen und vollen Verſtandnuß der Natur zurück-

kehret, so lang seyd ihr nit allein Mayster in der Schöpfung und mußt euch gefallen lassen, wenn ihr den Schaedel noch manchmal da anstoßet, wo eyn bieder Erdmännlein besser Beschayd wayß als ihr".

Auch die Gestalt des „Stillen Mannes", dem der Dichter des Trompeter seine reifsten und besten Gedanken in seine tiefernsten Lieder legt, ist bereits in dem Briefe konzipiert, „Und wir schritten fürbaß und erschaueten noch allerhand sonderbare Gestaltung. Und war eyn Tropfstayngeäst, so beim Kienspanschein eynem alten Kriegsmann glich, so sich auf seyn Schwert stützete und das Haupt wie zum ewigen Schlaf an den Felsen neigete."

„Lebe wohl und träum' in Frieden,
Stiller Mann in stiller Klause,
Bis die Fülle der Erkenntnis
Und die Lieb' den Steinbau sprengt."

Der stille Mann ist nichts anderes, als „eine allegorische Personifikation des Autors selbst, der nach den trüben Erlebnissen des Jahres 1849 in der Waldstadt Säkkingen eine Zuflucht gesucht und in der Einsamkeit der Schwarzwaldthäler, fern von aller Welt die befreiende Wirkung des Alleinseins empfunden hatte" (Prölß).

Sogar der Höhlenbach und Höhlensee ist in der brieflichen Darstellung nicht vergessen, ebenso die komische Furcht des Männleins vor der Entdeckung seines Gansfußes. Wie der allzeit galante Doktor nach den Erdweiblein gefragt, denen er gern einige Schmeicheleien gesagt hätte, bekommt er zum Schluß noch ein schönes Kapitel verlesen: „Du leichtsinniger fahrender Schueler, der du von dyner Canzleyen durchgebrennet, vermayneſt du, daß wir Erdmännlyn auch die schlecht Kunst des Blaumontagmachens tryben oder an Werktagen dem Bummeln nachziehen? Myne Genossen sind all' tief unter uns in die Schachten eyngefahren ..... und pochen und schaffen viel köstlich Gold und Silber heraus, so sie aber nit wie du, wenn du's hättst, vertrinken".

Der heitere Gaudeamus-Liederhumor lugt aus diesem Schluß hervor, ein Humor, der glücklicherweise unsern Dichter selten verläßt und uns alle seine Sachen so sympathisch macht.

Die Introduktion, die Einkehr beim Pfarrherrn, die zwei prächtigen Episoden von Waldgeist Meysenhart und dem Besuch in der Erdmännleinshöhle sind uns nun aus dem Auseinandergesetzten als selbsterlebt und schon vorher konzipiert klar geworden. Wir bemerken noch, daß die meisten der Lieder, die der Dichter im vierzehnten Stück als „Büchlein der Lieder" seinem Werke einverleibte, während seines Säkkinger Aufenthalts, einige auch schon vorher, und nur ganz wenige, darunter natürlich die meisten „Lieder Werners aus Welschland," erst in Italien entstanden sind. Wir werden später noch einmal auf diese in ihrer Art ganz einzig dastehende lyrische Leistung Scheffels zurückkommen. Es sei hier nur noch bemerkt, daß sie das Idyll „wie ein ewig grünender Kranz umwinden." In ihnen offenbart sich „ein tiefes Verständnis vom innersten Kern der Seele des deutschen Volkes." (Ruhemann.)

Sehen wir nun zu, wie es dem Dichter gelang, ebenfalls in Säkkingen den eigentlichen Faden zu seinem Epos aufzufinden. In dieser Frage hat Johannes Proelß in seiner umfangreichen Biographie von Scheffel den Schleier gelüftet. Je länger nämlich der junge Referendar und Polizeirespizient seines Amtes in Säkkingen waltete, und je mehr er sich abmühte, selbst seiner trostlosen Stellung als Polizeirichter eine poetische Seite abzugewinnen, welch letzteres Bemühen er in einer köstlichen Epistel, der sechsten der veröffentlichten, in dramatisch lebhafter Weise uns schildert, desto mehr begann es ihm klar zu werden, daß trotz des poetischen Duftes seiner Polizeihöhle — an einem andern Orte aber, in der ersten Epistel, wo er Mutter und Schwester im Geiste in seine Amtsstube führt, macht er die nicht mißzuverstehende Bemerkung: die Damen werden gut thun, ihren Flacon vorzuhalten — es ihm aber doch nie wohler und melodischer zu Mute sei, als wenn er ihr Valet sage und hinausziehe in den grünen Tannenwald oder an den alten Vater Rhein. „Es giebt Momente," schreibt er, „wo der Polizeirespizient sich lediglich in Poesie auflöst und wo sich dann doch zeigt, daß Poesie und Polizei nicht ganz identisch sind. Ein solcher Moment war neulich am 1. Mai." Und nun beschreibt er in lebhaften Farben den Auszug an den stillen Bergsee im Tannenwald und wie

man da ein Frühlingsfeſt improviſiert, „einige tüchtige Züge Hechte und Karpfen gefiſcht und ſich auf einer prächtigen Felskuppe gelagert, um dem Frühling und ſeinem geliebten Sohne, dem Mai, ein friſches Feſt zu feiern“. Ein Maifeuer wird angezündet, die Fiſche werden gebraten und verzehrt; Lieder und Gläſer erklingen und die Frühlingsſonne ſchien ſo innerlich und warm drein, „als könnte ſie nicht genug ihr Wohlgefallen an dieſem Häuflein getreuer Frühlingsjünger ausdrücken.“ Zuletzt hält der geſtrenge Polizeireſpizient trotz Verbots von Volksverſammlungen, Reden und Demonſtrationen (Nachwehen von 1848/49 in Baden) von einem Felsblock herunter, an eine alte Tanne gelehnt, gar noch eine Frühlingspredigt über das Lob des Maien. Iſt das nicht das ſiebte Stück vom „Trompeter“ wie es leibt und lebt:

„Grüner Bergſee, Tannendunkel,
Seid viel tauſendmal gegrüßet!“

Haben wir nicht den Fiſchzug, das improviſierte Waldfeſt, das Mailied? Allerdings, und man brauchte nur die Poeſie des Briefes, denn Poeſie iſt es ſchon hier, aus der ungebundenen Form in die gebundene umzugießen, und wir hätten ein herrliches Stück Frühlings- und Waldpoeſie. Und doch fehlen uns noch zwei weſentliche Perſönlichkeiten: Schön Margaretha und der Freiherr. Die Schatten dieſer zwei Hauptträger der Handlung des nachmaligen „Trompeter von Säkkingen“ wallten ihm ungeſucht entgegen und baten, wie ſpäter am Hohentwiel, Hadwig und Ekkehard „Verdicht' uns!“ Scheffels Freund war der junge Bürgermeiſter Anton Leo, bei dem er anfänglich auch wohnte. Bei einem gelegentlichen Durchwandern des ſchön am Rhein gelegenen alten Friedhofes erregte ein an die alte Kapelle angelehntes Grabdenkmal mit zwei Wappen und einer lateiniſchen Inſchrift des Inhalts: „Ewige Ruhe der Seele und des Leibes ſuchte hier bei Lebzeiten und fand durch einen ruhigen ſeligen Tod das in gegenſeitiger Liebe unvergleichliche Ehepaar (Coniugum Amoris Mutui Incomparabile Par) Herr Franz Werner Kirchhoffer und Frau Maria Urſula von Schönauw. Er am letzten Mai 1690. Sie am 21. März 1691. Sie leben in Gott“ des Forſchers Aufmerkſamkeit. Der Dichter, der ſchon durch ſeine Wohnung im

Turme des alten Kommender Hofes,[1]) wo einſt die Freiherren von Schönau als Großmeyer des Säkkinger Frauenſtifts reſidierten, für den Namen Schönau ſich intereſſierte, fragte den näheren Umſtänden dieſes Denkmals im Leoſchen Hauſe nach und erfuhr denn daſelbſt, daß Leos Mutter, die Kammerdienerin der letzten Fürſtäbtiſſin geweſen war, im Stifte folgende ſchöne Sage in Betreff des „unvergleichlichen Ehepaares" habe erzählen hören:

Werner Kirchhofer war ein Säkkinger Bürgersſohn und im Schloß des Freiherrn von Schönau ſeines Muſizierens wegen gern geſehen. Der Freiherr hielt ſich nämlich eine Art Hofkapelle, zuſammengeſetzt aus Muſikverſtändigen aus Säkkingen ſelbſt. Es entſpann ſich zwiſchen dem ſchmucken Muſiker und des Freiherrn Töchterchen ein inniges Verhältnis, das aber bald entdeckt wurde, worauf dieſer beſchloß, ſeine Tochter an den Hof nach Wien zu ſchicken. Die Geliebte teilt Wernern den Plan des Vaters mit und verabredet zugleich mit ihm ein Zeichen und Mittel des Wiederfindens. Der Namenszug des Fräuleins, ans Kirchenthor geſchrieben, ſollte ihm ihre Nähe anzeigen. — Nach manigfachen Schickſalen kommt der getreue Werner auch nach Wien, zeichnet ſich dort als Muſiker aus und wird Dom- und Hofkapellmeiſter. Eines Tages erblickt er freudig erſtaunt ſeiner Geliebten Namenszug am Portal von St. Stephan. In der Hoffräulein Reihen erblickt er auch des Freiherrn Tochter, die bei ſeinem Anblick in Ohnmacht ſinkt. Die Sache macht Aufſehen, der Kaiſer intereſſiert ſich für die beiden getreuen Liebenden, erhebt Werner in den Adelſtand und vermittelt die Verbindung beim alten Freiherrn, dem es in ſeinem einſamen Schloſſe am Rheine ſchon längſt zu einſam war und der unter ſothanen Umſtänden gerne ſeine Einwilligung gab.

---

[1]) Vgl. Trompeter VI. Stück:

„Hab' juſt in dem Erkerturm ein
Luſtiges Trompeterſtübchen,
Nach dem Rhein und nach den Bergen
Schaut es, und die Morgenſonne
Weckt Euch früh dort aus den Träumen."

Wir ſehen, in dieſer Sage iſt der ganze Rahmen und die Hauptperſonen des Epos ſchon gegeben. Auch die Zeit der Handlung, anderthalb Jahrzehnte nach Beilegung des 30jährigen Krieges, behielt der Dichter bei. Daß er den Schauplatz des Wiederfindens nicht nach Wien an den Kaiſerhof, ſondern nach Rom verlegte, liegt nahe; Wien war ihm unbekannt, Rom aber hatte er auf ſeiner Reiſe, als deren reifſte Frucht er eben den „Trompeter" mitbrachte, genau kennen gelernt. — Daß er auch mit dem Haupthelden eine kleine Metamorphoſe vornahm, iſt ebenſo begreiflich. Sollte doch der junge Spielmann Werner nur wieder er ſelber ſein, und ſo mußte er ihn von Heidelberg ausreiten laſſen. Hatte doch der Dichter gerade dort wie ſein Werner ſeine tollen Jugendſtreiche gemacht, war er doch auch mit einer verborgenen Liebe im Herzen in die Waldſtadt gezogen, deren Manifeſtation ſeine zarten, taufriſchen Lieder ſind; war er doch auch ruhelos dem Phantom einer Kunſt nachgezogen, die ihn nicht befriedigte, bis er endlich fliehend aus ſeiner heiteren Genoſſen Mitte auf Paganos Dache in Capri all ſein Freud und Leid in ein Werk ausſtrömen ließ, das „einem neuen Litteraturabſchnitte zur Vorkämpferin wurde." Alles das, was er ſeither an Stoff geſammelt, worüber er im Stillen ſeit den letzten zwei Jahren gebrütet, drängte ihn gleichſam eruptiv zur Geſtaltung. Er wollte ſich in dieſem Frühjahr 1853 Alles vom Herzen ſingen, was ihn ſeither drängte und drückte. „Der Trompeter von Säkkingen," ſagt Ruhemann, „iſt eine Generalbeichte von des Dichters bisherigem Leben, von ſeinen Erlebniſſen, ſeinen Empfindungen, ſeinen Leiden, ſeinen Hoffnungen. Was ihn bis dahin bergeſchwer bedrückt hatte, das ſtrömte im Liede aus und hob wieder ſeine Bruſt zu neuem Streben; was er bis dahin heiteres erlebt, das ſtattete ein kerngeſunder Humor mit draſtiſchen Schalkszeichen aus, und wo er gefehlt, wo er geirrt, da ergoß ſich die ſcharfe Lauge des Witzes mit unerbittlicher Strenge über ihn ſelbſt." Eine geradezu klaſſiſche Selbſtironie iſt der Maler Fludribus, und ſie muß uns um ſo kühner und ſelbſtloſer erſcheinen, wenn wir bemerken, daß der geniale Dichter wirklich alles Ernſtes an ſeinen Beruf zum Maler glaubte, vielleicht noch glaubte, als der Fludribus entſtand. Dieſer

Maler — Don Quixote-Fludribus, dem die „besten Kunstideen schon ein gewisser Rafael" hinweggeschnappt hat, der in „Buffalmacos Manier" nach dem Quadratfuß malt, aber den Rotwein selber trinkt, soll eine grimmige Persiflage von des Dichters seitherigem verfehltem Treiben bilden, es ist ein Akt gewaltsamer Selbstbefreiung von einem liebgewordenen Wahne.

Werner selbst, der unstet schweifende, der im Übermut eines fahrenden Scholaren, sogar Pfalzgräfinnen ansingt und kühn sich die Zukunft erblasen will, der von sich singt:

„Einen festen Sitz hab ich veracht't,
Fuhr unstät durch's Revier,
Da fand ich sonder Vorbedacht
Ein lobesam Quartier;
Doch wie ich in der Ruhe Schoß,
Sänftlich zu sitzen wähn,
Da bricht ein Donnerwetter los,
Muß wieder wandern geh'n."

Wer ist es anders, als eben unser Dichter, der auch den festen Sitz verachtete und von keiner amtlichen Stellung sich fesseln lassen wollte.

„Im Dienst, — im Dienst' o schlimmes Wort,
Das klingt so starr und frostig!"

Aber der Dichter schuf das Schicksal seines Helden zu einer Verklärung seines eigenen Geschickes um. Seine eigene Liebe zu der Schwarzwaldmaid aus Zell a. H. tönt aus in den Liedern Jung Werners:

„Sonne taucht in Meeresfluten,
Himmel blitzt in letzten Gluten,
Langsam will der Tag verscheiden,
Ferne Abendglocken läuten —
Dein gedenk' ich, Margaretha."

Ihm aber, dem armen Dichter, blühte kein Wiedersehen zu Rom; er, der seiner Schwarzwaldlieb zuruft: „Wann vergäß ich Dein?" — er wurde verraten und vergessen von der, an die er schon als Student in gewisser Divination sein anerkannt schönstes Lied gerichtet hat:

„Behüet' Dich Gott! es wär' zu schön gewesen,
Behüet' Dich Gott! es hat nicht sollen sein!"

(Schluß folgt.)

III.

Über den Patriotismus Heinrich Heines.

Von

Richard Köhler.

Zu Gunsten der Errichtung eines Denkmales für Heinrich Heine zu sprechen, dürfte kaum mehr nötig sein, nachdem aus einem Munde gegen dieselbe agitiert worden ist, der am geeignetsten war, gerade dadurch die beste Propaganda für dieses Denkmal zu machen. Auch ist von anderer Seite schon hervorgehoben worden, daß bei der Frage über die Errichtung des Denkmales der künstlerische, der dichterische Wert der Werke des Mannes das Entscheidende ist. Jedoch brauchen wir auch die Frage nicht zu scheuen, ob Heine wirklich als ein entarteter Sohn seines Vaterlandes zu betrachten ist, ob er wirklich so undeutsch war, daß gerade aus diesem Grunde Bedenken gegen die für ihn beabsichtigte Ehre vorlägen.

Es gab eine Zeit, in welcher Ludwig Börne den Vorwurf undeutscher Gesinnung mit Heine teilte. Über Börne ist man längst zu anderer Ansicht gelangt. Man hat erkannt, daß nicht nur die Klagen, sondern auch die bitteren Sarkasmen, mit welcher er sich über die Zustände des zu seiner Zeit so zerrissenen und ohnmächtigen Deutschlands ausspricht, gerade einem von glühendem Patriotismus erfüllten Herzen entsprangen, welches die Verachtung, mit der damals das Ausland auf Deutschland herabsah, auf das tiefste und schmerzlichste empfand. Auch wenn man bezweifeln will, daß politisches Heimweh eine Hauptursache von Börnes Tod war, wird man ihm nunmehr das Lob, welches ihm Heine selbst in der Schrift zugesteht, die er gegen ihn gerichtet hat, kaum versagen können: „Er war ein großer Patriot."

Schwieriger ist es, ein billiges Urteil über die Stellung Heines zum Vaterlande zu gewinnen. Für eine unbefangene Beurteilung Heines dürfte hierbei zweierlei zu berücksichtigen sein. Heine war in erster Linie Dichter, und der Politiker in ihm tritt darum, ganz im Gegensatz zu Börne, naturgemäß zurück. Er sucht das Schöne und Imponierende, wo er es

findet; bietet sich ihm eine hervorragende Erscheinung in der Geschichte dar, die sich zur Verwertung für die Poesie eignet, so fragt er nicht nach Nationalität oder Religion. Darum trägt seine ganze Weltanschauung ein kosmopolitisches Gepräge; demselben Kosmopolitismus aber huldigten außer vielen anderen unsere beiden größten deutschen Dichter, und der echte Dichter darf es als sein gutes Recht betrachten, sich von einem einseitigen politischen oder konfessionellen Standpunkte fern zu halten. Freilich hat auch der Kosmopolitismus seine Gefahren, denen Heine nicht entgangen ist. Seine Vergötterung Napoleons I. wird weder ein Deutscher noch ein besonnener Franzose passend und geschmackvoll finden; aber in dieser Hinsicht hat sich auch der alte Goethe schwerlich als ein besserer Patriot gezeigt als der junge Heine, indem sich jener so von dem Zauber der Persönlichkeit Napoleons blenden ließ, daß er zur Zeit der Erhebung Deutschlands die Worte aussprechen konnte: „Rüttelt nur an eueren Ketten! Der Mann ist euch zu groß," und man darf vielleicht annehmen, daß der Vorgang Goethes in dieser Beziehung nicht ohne Einfluß auf Heine gewesen ist. — Mit Heines kosmopolitischer Tendenz steht seine Begeisterung für Freiheit und freiheitliche Bestrebungen in Zusammenhang. Auch seine Freiheitsliebe führt ihn zuweilen irre; sie hat ihn besonders zu einer viel zu guten Meinung von der französischen Revolution und von den Franzosen veranlaßt, in denen er weit mehr, als es der Wirklichkeit entspricht, die Träger der Freiheit sieht. In seiner Verherrlichung der französischen Revolution huldigt er allerdings einer früher auch in Deutschland weit verbreiteten Meinung, die erst durch neuere Forscher, besonders den ebenso gründlichen als unparteiischen Taine gewaltig erschüttert worden ist. Aber trotz mancher Irrtümer, zu denen ihn seine Begeisterung für Freiheit verleitet hat, verleiht ihm dieselbe einen idealen Zug, der sowohl durch seine poetischen als prosaischen Werke hindurchgeht und uns, wo er rein hervortritt, im hohen Grade fesselt und mit manchem aussöhnt, was uns an Heine abstößt. Freilich liegt die Frage nahe, warum Heine seine Liebe zur Freiheit nicht mehr, als er es gethan, an das Vaterländische angeknüpft hat. Um hierbei nicht unbillig gegen ihn zu werden, muß man bedenken, daß seine Jugendzeit und

auch zum Teil seine reiferen Jahre in eine Zeit fielen, von der Julius Mosen sagt:

Es wollten viel tapfre Gesellen
Sich kaufen ein Vaterland
Bei Leipzig mit eiserner Ellen,
Ein freies Vaterland.

Bei Leipzig liegt begraben
So mancher Mutter Kind.
Das Grablied sangen ihm Raben,
Die dort geflogen sind.

Was, fragt ihr, Todesgenossen,
Die ihr dort unten ruht,
Was half es, daß geflossen
So viel von rotem Blut?

Wer könnt' euch Antwort sagen,
Wer sagen solches Leid?
Wohl euch, daß ihr erschlagen,
Daß ihr erschlagen seid!

Erwägt man, daß sich damals nicht das gegenwärtige Deutschland und das jetzige Frankreich gegenüberstanden, daß die nationale Begeisterung in Deutschland zwar keineswegs ausgeschlossen, aber durch politische Zersplitterung und harten Druck stark gedämpft war, so wird man Heine zwar nicht ganz rechtfertigen wollen, jedoch weit milder beurteilen, als es mehrfach geschehen ist. Nicht dem Vaterlande, sondern den vaterländischen Zuständen galt seine Antipathie. Darum verträgt sich mit seiner Verstimmung über die deutschen Verhältnisse seine Hoffnung recht wohl, daß die Deutschen, wie sie die Franzosen bereits im Bereiche des Denkens überflügelt haben, diese dereinst auch durch die That überflügeln werden, und daß dann auch für die innere Entwickelung des Vaterlandes eine bessere und glücklichere Zeit erblühen werde. „Ja, nicht bloß Elsaß und Lothringen," sagt er, „sondern ganz Frankreich wird uns dann zufallen, ganz Europa, — die ganze Welt wird deutsch werden! Von dieser Sendung und Universalherrschaft Deutschlands träume ich oft, wenn ich unter Eichen wandle." Dabei hat er wohl schwerlich daran gedacht, daß seine Worte über Elsaß-Lothringen buchstäblich in Erfüllung gehen, und noch weniger daran, daß, wenn sich Deutschland einmal zur

That aufraffen würde, gerade die Franzoſen am wenigſten davon erbaut ſein würden. Aber wenn er auch perſönlich unter den politiſchen Verhältniſſen in Deutſchland zu leiden hatte, wenn er auch die Macht und Größe ſeines Vaterlandes nicht erlebt hat, hat er doch auch im Auslande niemals aufgehört, deutſch zu fühlen. Für das Kernhafte und Herrliche deutſcher Kunſt und Poeſie hat er ſich ein begeiſtertes Herz bewahrt. Dies zeigt ſich unter anderm beſonders in der Stelle über das Nibelungenlied, in der er den Franzoſen das Organ abſpricht, die Größe des deutſchen Heldengedichtes überhaupt zu erfaſſen: „Jedenfalls iſt aber dieſes Nibelungenlied von großer gewaltiger Kraft. Ein Franzoſe kann ſich ſchwerlich einen Begriff davon machen. Und gar von der Sprache, worin es gedichtet iſt. Es iſt eine Sprache von Stein, und die Verſe ſind gleichſam gereimte Quadern. Hie und da aus den Spalten quellen rote Blutstropfen, oder zieht ſich der lange Epheu herunter, wie grüne Thränen. Von den Rieſenleidenſchaften, die ſich in dieſem Gedichte bewegen, könnt ihr kleinen artigen Leutchen euch noch viel weniger einen Begriff machen.“ Nachdem er hierauf den Verſuch gemacht hat, die Kraft und die Leidenſchaften der Perſonen in den Nibelungen an dem kühnen Bilde von einem Kampfe der gewaltigſten Dome in Europa zu veranſchaulichen, ſchließt er: „Aber nein, ihr könnt euch auch dann von den Hauptperſonen des Nibelungenlieds keinen Begriff machen; kein Turm iſt ſo hoch und kein Stein iſt ſo hart wie der grimme Hagen und die rachgierige Chriemhilde.“ Überhaupt ſind ihm die Deutſchen das Volk, welches vor anderen die Vielſeitigkeit, Objektivität und Hingebung beſitzt, nicht allein die heimiſche, ſondern auch die ausländiſche Poeſie nach Gebühr zu würdigen. So haben nach ihm ſelbſt nicht die Engländer, geſchweige denn die Franzoſen, Shakeſpeare gründlich genug verſtanden, und nur den Deutſchen war es vorbehalten, den Genius des größten britiſchen Dichters vollſtändig zu erfaſſen.

Nicht minder warm als für unſer Nationalepos iſt ſeine Begeiſterung für das deutſche Volkslied, in dem man, nach ſeinen Worten, den Herzſchlag des deutſchen Volkes fühlt, worin der deutſche Zorn trommelt, der deutſche Spott pfeift, die deutſche Liebe küßt, der echt deutſche Wein und die echt deutſche

Thräne perlt, von denen die letztere manchmal noch köſtlicher iſt als der erſtere. Heines Schilderung des deutſchen Volksliedes, das „die holdſeligſten Blüten des deutſchen Geiſtes enthält“ und deſſen Lektüre er jedem empfiehlt, der das deutſche Volk von ſeiner liebenswürdigen Seite kennen lernen will, gehört zu dem Schönſten und Sinnigſten, was jemals über unſer Volkslied geſagt worden iſt.

Aber nicht nur für deutſche Kunſt und Dichtung, auch für die großen Charaktere der deutſchen Geſchichte iſt Heine von glühender Bewunderung erfüllt. Schwerlich hat irgend ein proteſtantiſcher Theologe mit größerer Begeiſterung als Heine den deutſchen Reformator gefeiert, der ihm nicht nur für den größten, ſondern auch für den deutſcheſten Mann unſerer Geſchichte gilt. So verſchieden auch Heines ganzes Naturell von dem Luthers war, ſchon die eine Stelle genügt, um zu zeigen, mit welcher Objektivität er trotzdem die Bedeutung Luthers erfaßt hat: „Ruhm dem Luther! Ewiger Ruhm dem teueren Manne, dem wir die Rettung unſerer edelſten Güter verdanken, und von deſſen Wohlthaten wir noch heute leben! Es ziemt uns wenig, über die Beſchränktheit ſeiner Anſichten zu klagen. Der Zwerg, der auf den Schultern des Rieſen ſitzt, kann freilich weiter ſchauen als dieſer, beſonders, wenn er eine Brille aufgeſetzt; aber zu der erhöhten Anſchauung fehlt das hohe Gefühl, das Rieſenherz, das wir uns nicht aneignen können. Es ziemt uns noch weniger, über ſeine Fehler ein herbes Urteil zu fällen; dieſe Fehler haben uns mehr genutzt als die Tugenden von tauſend andern.“ Mit gleicher Wärme verherrlicht Heine den Charakter und die Verdienſte Leſſings, deſſen Namen „kein Deutſcher ausſprechen kann, ohne daß in ſeiner Bruſt ein mehr oder minder ſtarkes Echo laut wird,“ und der nebſt Luther „unſer Stolz und unſere Wonne“ iſt. Schon dieſe wenigen aus manchen ähnlichen ausgewählten Stellen zeigen, wie ſehr er ſich für deutſche Litteratur und Geſchichte begeiſtern konnte.

Man würde ſich aber täuſchen, wenn man annehmen wollte, daß Heine bloß ein offenes Herz für die deutſche Vergangenheit beſeſſen, dem zeitgenöſſiſchen Deutſchland und der Zukunft des Vaterlandes aber gleichgültig gegenüber geſtanden hätte. Wenn ihn auch bei ſeinem ſanguiniſchen Naturell das

bewegliche französische Wesen sehr sympathisch berührte und es in seiner Eigenart liegt, daß er sich scheut, seinen weicheren Empfindungen Ausdruck zu geben, oder daß er dies doch wenigstens mit einer gewissen Zurückhaltung zu thun pflegt, wie in den Worten:

Denkst du der Heimat, die so ferne,
So nebelferne dir verschwand?
Gestehe mir's, du wärest gerne
Manchmal im teuren Vaterland!

so klingt doch nicht nur hier, sondern auch in anderen seiner Dichtungen die Sehnsucht nach dem Vaterlande hindurch; so in den „Nachtgedanken":

Denk' ich an Deutschland in der Nacht,
So bin ich um den Schlaf gebracht,
Ich kann nicht mehr die Augen schließen,
Und meine heißen Thränen fließen.

Oder an anderer Stelle:

O Deutschland, meine ferne Liebe,
Gedenk' ich deiner, wein' ich fast!
Das muntre Frankreich scheint mir trübe,
Das leichte Volk wird mir zur Last.

Überhaupt finden sich in Frankreich geschriebene Stellen bei Heine, die, wenn sie ein Deutscher im jetzigen Paris verfaßt hätte, dessen Verweilen dort ganz unmöglich oder doch mindestens sehr unbehaglich machen dürften. So sehr sich Heine auch für die Tapferkeit der Franzosen begeistert hat, die sie unter den Fahnen Napoleons I. gezeigt hatten, gilt es ihm, dem es nicht vergönnt war zu erleben, was Deutschland aus eigner Kraft, ohne die fremde Hilfe, wie sie ihm zur Zeit der Freiheitskriege zur Seite stand, zu vollbringen imstande war, dennoch für ausgemacht, daß seine Landsleute den Franzosen wie im Reiche des Gedankens auch an kriegerischer Tapferkeit überlegen sind.

Wenn Tacitus bei der Beschreibung des Aufstandes der Bataver unter Claudius Civilis das deutsche Volk als das tapferste aller Völker bezeichnet, indem er erwähnt, daß für Rom die Gefahr nahe lag, zu gleicher Zeit mit der reichsten (der gallischen) und der tapfersten (der deutschen) Nation in Konflikt zu geraten, so befindet sich Heine in vollständigem Einklang mit ihm: „Das tapferste Volk sind die Deutschen.

Auch andere Völker schlagen sich gut, aber ihre Schlachtlust wird immer unterstützt durch allerlei Nebengründe. Der Franzose schlägt sich gut, wenn sehr viele Zuschauer dabei sind, oder wenn irgend eine seiner Lieblingsmarotten . . . . . auf dem Spiele steht." — „Die Deutschen aber sind tapfer ohne Nebengedanken." — „Der deutsche Soldat wird weder durch Eitelkeit, noch durch Ruhmsucht, noch durch Unkenntnis der Gefahr in die Schlacht getrieben, er stellt sich ruhig in Reih' und Glied und thut seine Pflicht, — kalt, unerschrocken, zuverlässig."

Die raschere politische Entwickelung Frankreichs hat Heine imponiert, ihn zeitweise sogar geblendet; aber er sieht voraus, daß der Tag nicht allzu ferne ist, der dem jüngeren Kulturvolke auf der anderen Seite des Rheines noch eine große Zukunft eröffnen wird. Er kennt die germanische Kraft, die in diesem schlummert, und seine poetische Divination sagt ihm, daß der furor teutonicus, der noch von ganz anderem Kaliber ist, als die furie française, dereinst aus seiner Lethargie erwachen und das „kerngesunde Land," wie er Deutschland nennt, zu kaum geahnter Größe erheben wird, und die Warnung an die Nachbarstaaten, nicht leichtfertig den Frieden des neuerstarkten deutschen Volkes zu stören, welche durch Bismarcks Rede über das deutsch-österreichische Friedensbündnis hindurchgeht, findet sich bereits, wenn auch in anderen Worten, bei Heinrich Heine:

Deutschland ist noch ein kleines Kind,
Doch die Sonne ist seine Amme,
Sie säugt es nicht mit stiller Milch,
Sie säugt es mit wilder Flamme.

Bei solcher Nahrung wächst man schnell
Und kocht das Blut in den Adern.
Ihr Nachbarskinder, hütet euch
Mit den jungen Burschen zu hadern!

Er ist ein täppisches Rieselein,
Reißt aus dem Boden die Eiche,
Und schlägt euch damit den Rücken wund
Und die Köpfe windelweiche.

Dem Siegfried gleicht er, dem edlen Fant,
Von dem wir singen und sagen;
Der hat, nachdem er geschmiedet sein Schwert,
Den Amboß entzwei geschlagen.

Ja, du wirst einst wie Siegfried sein,
Und töten den häßlichen Drachen,
Heisa! wie freudig vom Himmel herab
Wird deine Frau Amme lachen!

Du wirst ihn töten und seinen Hort,
Die Reichskleinodien, besitzen.
Heisa! wie wird auf deinem Haupt
Die goldene Krone blitzen!

IV.

Wissenschaft oder Erfahrung?

(Vortrag, gehalten von Rektor Wilhelm Liermann, am Jahrestage der „Allgemeinen Lehrerversammlung" zu Frankfurt a. M.)

Hochgeehrte Kollegen und Festgäste!

„Der Mensch soll immer streben zum Bessern. —
Neben diesen Gefühlen gab die Natur uns auch die Lust zu verharren im Alten
Und sich dessen zu freun, was jeder lange gewohnt ist."

Diese Forderung unseres großen Dichterpädagogen Goethe hat unbestreitbar eine allgemeine Berechtigung. Ganz besonders verdient sie aber Beachtung bei dem Stande, dem vorzugsweise die hohe Aufgabe gestellt ist, an einer stetigen und gleichmäßigen Entwickelung des Menschengeschlechtes mitzuwirken. Soll auf dem Gebiete der Erziehung etwas Ersprießliches geleistet werden, dann muß das bewahrende und erhaltende Element mit der Bewegung und dem Fortschritte zusammenwirken. Im Trachten nach Neuem darf das Altbewährte nicht hintangesetzt werden. Hat ja die Pädagogik schon oft ihrem Kredit geschadet, daß sie dem Publikum mit Posaunenstößen verkündete, von nun an werde sich eine neue Welt datieren und der Menschheit gänzlich aufgeholfen durch das neu angepriesene System des Unterrichts und der Erziehung. Obgleich man aber dem Gebiete des Unterrichts und der Erziehung seit einem Jahrhundert ganz

besonderen Eifer zuwandte, so ist man demungeachtet mit den Früchten bis heute nicht zufrieden. „Mag gleich ein Teil dieses Unbefriedigtseins auf Rechnung von an sich übertriebenen Erwartungen zu schreiben sein: so wird man doch eine Hauptursache des Mißlingens und des nicht Vorwärtskommens darin zu suchen haben, daß der Bewunderung neuer Theorien und dem Experimentieren mit neuen Methoden so häufig der Dämpfer und das Korrektiv gefehlt haben, welche der Respekt vor dem Ererbten und der Sammelfleiß der Erfahrung an die Hand geben." Hat nun die Gegenwart nicht auch mit einer Richtung in der Pädagogik zu rechnen, die sich allein im Besitze richtiger Methode wähnt und die das Überlieferte mit Geringschätzung, ja oft mit Hohn zurückweist. Dürfte es da nicht berechtigt erscheinen, an unserem heutigen Festabende ein Thema zu behandeln, das in Beziehung zu der Zeitströmung steht? Ich erbitte mir deshalb Ihre Aufmerksamkeit zur Entscheidung der Frage:

„Wissenschaft oder Erfahrung?"

Es bedarf wohl nicht erst der Versicherung, daß ich diese Frage nicht in ihrer Allgemeinheit, sondern nur in ihrer Beziehung zur Thätigkeit des Erziehens und Unterrichtens zu behandeln beabsichtige. Auch wollen wir ein polemisches Verfahren gegen diese oder jene Richtung möglichst vermeiden und unsere Feststimmung nicht trüben. Suchen wir vielmehr diese beiden Begriffe mit möglichster Unbefangenheit und in kühler Objektivität auf ihre Bedeutung hin für die Schule zu prüfen.

Stellen wir zuerst die Frage: Was ist Wissenschaft? Zunächst ist es wohl das Wissen selbst als Zustand des Wissenden, sodann der Inbegriff dessen, was man weiß; im engeren Sinne der vollständige Begriff gleichartiger, nach durchgreifenden Hauptgedanken geordneter Erkenntnisse. Diese an sich bilden den Stoff, die Materie, einer bestimmten Wissenschaft; das bloß gedächtnismäßige Wissen dieses Stoffes ist Gelehrsamkeit im untergeordneten Sinne des Wortes. So wie der wissenschaftliche Stoff nur ein Apparat von Kenntnissen ist, so wird er durch die Form zum wissenschaftlichen Gebäude. Auf dieser Grundlage wächst dann erst die Wissenschaft im strengen Sinne als eine Erklärung und Zurückführung der Erfahrungsstoffe auf ihre

tieferen Gründe und Zusammenhänge hervor. So gelangt man in allen Wissenschaften bis zu gewissen letzten Prinzipien und Grundsätzen, aus denen erklärt wird, die sich aber nicht weiter erklären lassen.

Der Begriff einer Wissenschaft hängt natürlich wesentlich von dem Begriffe ihres Gegenstandes ab. Über Begriff und Umfang der Pädagogik aber hat sich der Sprachgebrauch bis jetzt noch nicht geeinigt. Welche Erweiterung und welche Beschränkung man dem Begriffe der Pädagogik indes auch geben will, welche Seite ihrer Thätigkeit auch vorzugsweise in den Vordergrund gestellt wird, so ist doch unwiderlegbar, daß die Erkenntnisse, welche durch das Denken über Begriff, Aufgabe und Umfang der Erziehung gewonnen werden, nicht nur eine organische Verbindung zulassen, sondern vielmehr bei der hohen Bedeutung ihres Gegenstandes eine möglichste Klarheit und Vollständigkeit und eine Zusammenstellung in derjenigen Ordnung, in welcher sie am leichtesten erfaßt und übersehen werden können, geradezu verlangen. Wenn nun ein solches Nachdenken ein wissenschaftliches, und das logisch geordnete Ganze zusammengehöriger Erkenntnisse, das dadurch zustande kommt, eine Wissenschaft ist, so wird gewiß auch die Pädagogik eine Wissenschaft genannt und dem Charakter einer Wissenschaft entsprechend behandelt werden müssen. Dies bestätigt auch ihre Geschichte. Gerade die Pädagogik darf sich rühmen, von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart von bedeutenden Denkern in die Betrachtung ihres Geistes gezogen worden zu sein und eine wissenschaftliche Behandlung erfahren zu haben.

Am gewöhnlichsten versteht man unter Pädagogik die gesamte Erziehungslehre, d. h. die Theorie der Erziehung. Von den verschiedenen Forschern erfuhr die Pädagogik eine verschiedene Einteilung. Geht die Theorie besonders darauf aus, das eigentliche Wesen aller Erziehung darzustellen, indem sie den Begriff und Zweck, die Mittel, die Methode, die Grundsätze und Regeln der Erziehung wissenschaftlich erforscht, mit Vernunftprinzipien oder der inneren Erfahrung begründet und systematisch darlegt und mit Hilfe der äußeren Erfahrung Anweisungen zur Ordnung aller erziehlichen Verhältnisse daraus ableitet, so verbindet sich die Pädagogik mit der Philosophie. Lassen Sie mich

die ältere Zeit übergehen und nur darauf hinweisen, daß der Sturm realistischer Erziehungsideen und Thaten, welcher von Rousseau, Basedow und ihren Schülern ausging und die Welt der letzten Hälfte des 18. Jahrhunderts erfüllte, einen Gegenstoß von Seiten der spekulativen Philosophie hervorrief. Dieser Gegenhalt war auf die damals eminente Macht der kantischen Schule gestützt und beschränkte sich anfangs darauf, die kursierende Praxis durch allgemeine Prinzipien teils zu stützen, teils zu modifizieren und zu berichtigen. Ich erinnere hierbei nur an Greiling, der in seinen zwei Schriften: „Über den Endzweck der Erziehung und über den ersten Grundsatz einer Wissenschaft derselben" und „Philosophische Briefe über das Prinzip und die ersten Grundsätze der sittlich-religiösen Erziehung" in diesem Sinne thätig war. Heusinger suchte in seinen Veröffentlichungen das Erziehungsprinzip lediglich auf die Psychologie zu stützen und die Rousseauschen Ideen mit den neu aufgekommenen Ansichten in Einklang zu bringen. Kajetan Weiler vermochte den psychologischen Empirismus in der Pädagogik durch genauere Erforschung der Seelenanlagen fester zu begründen. H. Stephani erregte durch seinen „Grundriß der Staatserziehungswissenschaft" und sein System der öffentlichen Erziehung Aufsehen und erwarb dadurch der kantischen Pädagogik viele Anhänger. Die Schrift, welche Kant, der Meister selbst herausgab, bietet meistens Erinnerungen, welche sich dem Denker aus der Zeit seines eignen Erzieherlebens darboten; sie entbehren aber der systematischen Ordnung.

Während sich die Kantische Schule damit begnügt hatte die pädagogischen Gedanken in eine schonende Zucht zu nehmen, trat schon Fichtes Idealismus in Unabhängigkeit ihnen gegenüber und stellte dem Basedow-Pestalozzischen Idealmenschen ein absolutes Ideal entgegen, indem er den Zweck der Erziehung in die Herausbildung der absoluten, aber durch Anerkennung des Vernunftgesetzes sich selbst beschränkenden Freiheit setzte. Einige, welche sich auf Fichtes Ansichten stützten, verkündeten zum Teil in hochtrabenden Worten die Notwendigkeit einer radikalen neuen „Erziehungswissenschaft." Bedeutender als Fichtes Schule wirkte die Schellingsche Naturphilosophie auf die Pädagogik, obschon Schelling selbst die Erziehung nicht

direkt in den Kreis seiner Spekulation gezogen hat. Der eigentliche Gegenstoß aber gegen die konventionelle Behandlung der Pädagogik ging von Herbart aus, der als der Begründer der spekulativen Pädagogik unserer Zeit anzusehen ist. Unter den bedeutenden Philosophen ist er einer der wenigen, welcher im Geiste seiner Philosophie die Erziehung in den Kreis seiner philosophischen Forschungen gezogen hat.

Neuestens hat auch der Theologe von Zezschwitz in seinem Lehrbuch der Pädagogik die Pädagogik für eine philosophische Disziplin erklärt, weil die Erziehung eine in der Natur des Geschlechtes begründete Menschenaufgabe und also die Erziehungswissenschaft ein Gegenstand gemein menschlichen Interesses von fundamentaler Bedeutung sei. Wir stimmen dem Urteil Ernst Mollers bei, daß die Pädagogik samt ihren Hilfswissenschaften, soweit sie spekulativ sein kann und sich nicht auf bloße Erfahrungsresultate zu beschränken hat, als eine philosophische Wissenschaft anzusehen ist; denn auch die spekulativ-theologische Behandlung derselben, sobald die Voraussetzungen von der freien Innerlichkeit und Selbstbewährung des Gedankenkreises eintreffen, müssen wir für eine philosophische halten.

Haben wir somit die Pädagogik als Wissenschaft der Philosophie zuzuweisen, so entsteht die weitere Frage, welchem Teile derselben sie angehört. Waitz erklärt die Pädagogik für einen Zweig der praktischen Philosophie. Ob nun die Probleme der praktischen Philosophie eine streng wissenschaftliche Behandlung zulassen, ist öfters in Zweifel gezogen worden. Die Lebenszwecke und Wertbegriffe des Menschen ändern sich sowohl für den Einzelnen im Laufe seines Lebens, als für die Völker im Laufe der Geschichte. Es scheint somit der Wissenschaft, welche sie zum Gegenstande hat, nur eine relative, zeitweise Wahrheit zugesprochen werden zu können, im Gegensatze zu den mathematisch-physikalischen und historisch-philologischen Wissenschaften, deren Gegenstände durchaus oder doch zum Teil feststehen und abgeschlossen sind. Allein die Bestimmung des Menschen hängt ebensowenig von der individuellen Organisation des Einzelnen, als von dem besonderen Volks- und Zeitgeiste ab, sondern lediglich von dem allgemeinen Charakter der Gattung, weshalb sie sich auch ohne Rücksicht auf die Geschichte unmittelbar

aus der Psychologie und Anthropologie ableiten lassen muß. So wird auch die Pädagogik von hier aus ihren festen Ausgangspunkt nehmen müssen, wie ihr andrerseits die Ethik ihre Zwecke giebt.

Legen wir uns die weitere Frage vor, ob die Pädagogik, auf jene beiden gestützt, den Charakter einer *strengen* Wissenschaft haben könne, so leuchtet ein, daß die Frage vor allem davon abhängen wird, ob die Faktoren, welche zum Erziehungsgeschäfte zusammenwirken sollen, hinreichend konstant und in sich selbst so bestimmt sind, daß sie eine feste begriffliche Fassung, Vergleichung und Abwägung gegen einander gestatten. Der Kreis zeigt stets dieselben Eigenschaften, der Prozeß der Verdauung geht stets auf dieselbe Weise von statten, deshalb ist eine wissenschaftliche Forschung über diese Gegenstände möglich. Wo wir dagegen auf irgend einem Gebiete unaufhörliche Schwankungen und Veränderungen ohne Stetigkeit wahrzunehmen glauben, wo diese oft von momentanen, unvoraussichtlichen Einflüssen abzuhängen scheinen, wo eine unbestimmbare Mannigfaltigkeit einzelner Erscheinungen uns entgegentritt, für die sich keine festen Gesichtspunkte finden lassen wollen, da ist entweder überhaupt keine Wissenschaft im strengen Sinne möglich oder sie ist es gegenwärtig doch noch nicht für uns, weil es noch an den nötigen Vorarbeiten dazu fehlt und die Bedingungen und Gesetze zu verwickelt sind, denen die einzelnen Erscheinungen folgen. Es ergiebt sich daraus für den wissenschaftlichen Charakter der Pädagogik die Beschränkung, daß sie nur in soweit eine spekulative Wissenschaft sein kann, als sie den Zweck der Erziehung untersucht und aus diesem mit Hilfe psychologischer Deduktionen die allgemeinen Mittel und Methoden ableitet, welche für diesen Zweck am kräftigsten und sichersten zu wirken versprechen. Dies ist die Aufgabe der *allgemeinen* Pädagogik. Neben ihr tritt die *angewandte* Pädagogik auf, welche die besonderen Lebensverhältnisse sowohl des Zöglings als des Erziehers zum Gegenstande hat und sich außer auf die allgemeine Pädagogik auch auf die Erfahrung stützt. Die Erziehung als Kunst, welche persönlichen Takt und Talent zu ihrer Ausübung fordert, haben wir von unserer Betrachtung auszuschließen.[1])

[1]) Waitz, Pädagogik.

Schreiten wir nun zur Beantwortung der Frage: In welches Verhältnis soll sich der praktische Lehrer zu den Forschungen auf dem Gebiete der allgemeinen Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften stellen? Will der Lehrer frisch und anregend auf die heranwachsende Generation wirken, so darf er gewiß nicht seinen Blick in dem engen Kreise seiner Schulstube gebannt halten, er muß sich vielmehr befähigen, auf die Höhen zu steigen, um hier die stärkende Luft des treibenden Geisteslebens auf sich einwirken zu lassen. Giebt die Erfahrung auch reichen Stoff und vielseitige Anregung, so kann doch die vollendete innere Form des Wissens, die prinzipielle Begründung, die Klarheit des Gedankeninhaltes, die Sicherheit in Begrenzung der Erkenntnisse und ihrer Konsequenzen nicht ohne Hilfe des idealen Denkens erreicht werden. Der Quell des idealen Denkens sprudelt aber am kräftigsten auf dem Gebiete der allgemeinen Menschenkenntnis. Zeigt sie uns zunächst die Menschen in der Mannigfaltigkeit ihrer Unterschiede, so bringt sie uns mit Hilfe vergleichender Abstraktion auf Grund unbefangener und sorgfältiger Beobachtung die Anschauung der menschlichen Natur überhaupt nahe. Das wirkliche Leben der Gegenwart, die Resultate fremder Wahrnehmung und Erforschung, wie sie sich namentlich in der Litteratur und ihren mannigfaltigsten Richtungen spiegelt, dies sind die Hilfsquellen, die sich der Lehrer stets offen halten und aus denen er schöpfen soll, um an den Gestalten edler Menschen von gereiftem Charakter und echter Bildung sein Menschenideal zu beleben und seine Anschauung der menschlichen Natur überhaupt zu verinnerlichen. Unsere zeitgenössische Litteratur, beeinflußt von der in unserer Zeit so mächtig vorwärtsschreitenden Naturerforschung und Naturerkenntnis und den hieraus gewonnenen psycho-physiologischen Forschungsresultaten, geht in ihrer Auffassung der menschlichen Natur nach zwei Richtungen auseinander. Während eine Reihe der hervorragendsten Dichter, namentlich in Deutschland, an der Vorstellung festhält und sie lebhaft verteidigt, daß bei allem Einfluß der Vorfahren auf die Nachkommen, der sich auch bei den Menschen geltend mache, es gerade der größte Vorzug des seiner selbstbewußten Menschen vor den Tieren und sein höchstes Glück sei, sich unabhängig von jenem Einfluß seinen Charakter

bilden und das Recht seiner Persönlichkeit und seiner Ideale wahren zu können: haben sich andere unter der Herrschaft jener neuen Ideen veranlaßt gesehen, jede sittliche Willensfreiheit des Menschen zu leugnen, ihn in physisch und psychischer Beziehung als ein mechanisch gewordenes Produkt der Vererbungsgesetze anzusehen und sein Wollen und Handeln als sklavisch abhängig von dem Verhängnis der persönlichen Abstammung aufzufassen und darzustellen. Die einen nähern sich dabei der niederdrückenden Schicksalsanschauung des Altertums, die andern dem Ideale Goethes von der „frei ihr Schicksal gestaltenden Persönlichkeit." Der eine sucht dem Pessimismus ein Bollwerk zu errichten, dem andern giebt eine versöhnende Weltbetrachtung seinen Gesichtspunkt. Pädagogik und Lehrer können von diesen Richtungen nicht unbeeinflußt bleiben. Wer sich dem Pessimismus, der prinzipiellen Weltverachtung und ihren Folgen hingiebt, der ist für den Beruf eines Erziehers verloren. Dagegen finden die Grundprinzipien der Pädagogik durch das Anknüpfen an die zur Geltung gebrachten alten und neuen Ideale, welche am Fortschritte der Menschheit mitgewirkt haben oder mitzuwirken berufen sind, feste Stütze. Die Schriftsteller daher, welche eine ideale Weltanschauung zur Darstellung bringen, die auf einer kosmischen Betrachtung der Natur und ihrer Gesetze beruht und kraft deren sie einerseits an ein stetiges Fortschreiten der Menschheitsentwickelung glauben und andererseits den Pessimismus als den ärgsten Feind dieses Fortschritts bekämpfen, sind die Bundesgenossen der Erzieher. Deshalb hat der Lehrer durch ernstes Denken die Grundprinzipien in sein Gebäude der Pädagogik fest einzufügen, nicht darf er sich durch bestechende Diktion und glänzende Trugschlüsse gefangen nehmen lassen. Durch Ansammlung weitgehender Kenntnisse muß er sich befähigen, das Wahre vom Falschen zu unterscheiden, damit er die für seinen Beruf so nötige Begeisterung bewahren und sich als Kampfgenosse denen anschließen kann, welche für den Fortschritt und die stetige Entwickelung unseres Geschlechtes zum Bessern die Fahne vorantragen.

Die allgemeine Menschenkenntnis, deren vornehmste Quellen, wie erwähnt, das wirkliche Leben der Gegenwart und die Litteratur aller Zeiten bieten, reicht indes zur Begründung der

Theorie nicht hin. Vieles von dem, was wir erfahren, weiſet uns ohne weiteres auf ſeine allgemeine Grundlage, auf ſein ethiſches oder pſychologiſches Geſetz hin. Die Pſychologie nebſt der Anthropologie, welche das reale Weſen des Menſchen, ſeine Natur zum Gegenſtande haben, erfordern daher ſeitens des Lehrers eine beſondere theoretiſche Aufmerkſamkeit und wiſſenſchaftliche Vertiefung. Wir ſind nicht der Meinung, daß eine wiſſenſchaftliche Pädagogik ſich nur auf Grundlage der Herbartſchen Pſychologie aufbauen laſſe. Die Bahn muß frei bleiben. Herbart ſelbſt hat als Bahnbrecher dieſe mit eröffnet, wir wollen ſie nicht ſchließen. Es ſoll daher das Studium der Pſychologie nicht auf das Syſtem Herbarts beſchränkt bleiben. Aber auch einem verflachenden Eklektizismus ſoll wie überhaupt, ſo auch bei dieſer ſo wichtigen Disziplin nicht das Wort geredet werden. Iſt die Wahl des Autors einmal getroffen, ſo ſoll man ſich mit voller Hingebung zunächſt ſeiner Führung überlaſſen und ſtets das eine feſt im Auge behalten, wie die Diſtanz zwiſchen Wiſſenſchaft und Praxis immer mehr verringert werden könne.

Während die Hilfswiſſenſchaften der Pſychologie und Anthropologie mit der Natur des Menſchen und ihren Entwickelungsgeſetzen bekannt machen und demgemäß dieſe Wiſſenſchaften auch ſeitens des praktiſchen Lehrers eine fortgeſetzte hingebende Aufmerkſamkeit verlangen, ſtellt eine andere nicht minderwichtige Hilfswiſſenſchaft die Muſterbilder für den menſchlichen Willen auf. Die Ethik als die Wiſſenſchaft deſſen, was von dem Menſchen als eines vernunftbegabten Weſens gefordert wird, entwickelt dem Erzieher das Syſtem derjenigen Willensbeſtimmungen, welche einen ſelbſtändigen abſoluten Wert für ſich in Anſpruch nehmen, ſie zeichnet uns die Ideale des intellektuellen, des gemütlichen und des praktiſchen Lebens. Wie kann die praktiſche Pädagogik ihre Aufgabe, dieſe idealen Forderungen dem Leben zu nähern, ſie in dasſelbe zu überſetzen und immer mehr einzubürgern, erfüllen, wenn ſie nicht mit Hilfe der Wiſſenſchaft ihr Auge geſchärft hat, durch den oft dichten Nebel der Leidenſchaften des Tages die Ideale ſtets in ihrer Reinheit zu ſchauen, um ſie unbefleckt zu erhalten vor unlautern Regungen.

Wenn der Erzieher den heranwachſenden Menſchen dahin

bringen soll, daß dieser, indem er heranwächst, auch das geistige Ziel des erwachsenen Lebens, d. i. die selbständige Begründung in derjenigen Bildung, welche ihm als Menschen überhaupt und in seinen besonderen Lebensverhältnissen gebührt, nach Maßgabe des Kulturstandpunktes der Gegenwart erreicht: so bleibt dem Erzieher noch die weitere Aufgabe, sich nicht nur selbst auf der Höhe der Kultur zu erhalten, sondern auch, indem er sich mit den Gesetzen des Geschehenen sowohl in der Entwickelung des Einzelnen als auch der Gesellschaft vertraut macht, sich jenes Maß von Schärfe im kritischen Urteil aneignet, um bestimmen zu können, welche Kulturforderungen den Erziehungszweck fördern und demgemäß zu pflegen, und welche in unberechtigter Weise Berücksichtigung verlangen und demgemäß abzuweisen sind. Muß die Schule nicht in Anbetracht der fortwährenden Forderungen, die sich gerade in unserer Zeit von allen Seiten an sie herandrängen, feste Normen suchen, muß sie nicht ihr Gebiet abgrenzen und klar zeigen, wie weit sie den jeweiligen Kulturströmungen Rechnung tragen darf und wie weit nicht. Ist es damit gethan, wenn man einfach die Nützlichkeit einer Sache behauptet, daß dann auch sogleich für deren Aufnahme in die Schule gesprochen wird. Wahrlich bei den sich oft schnurstracks zuwiderlaufenden Ansprüchen, mit denen man an die Schule herantritt, da thut es um so mehr Not, feste Ausgangspunkte zu gewinnen und diese mit soliden Gründen der Wissenschaft zu stützen.

Geehrte Kollegen! Es ist ein weites Gebiet, daß wir mit unserem Geiste durchdringen, auf dem wir heimisch werden und bleiben sollen. Freilich werden wir in manchen Teilen nur die Hauptwege betreten können, in anderen Zweigen wird es uns nach Kraft, Neigung und Muse wiederum möglich werden auch in die entlegneren Partien einzudringen. Indes, ein Gewinn wird bei solchem Streben für uns bleiben. Widmen wir uns der Wissenschaft der Pädagogik, deren Objekt das Edelste der Schöpfung, der Mensch, ist, mit der rechten Hingabe, so wird sich auch in unserem Lehrergemüte die Wahrheit des Ausspruches legitimieren: „Die Seligkeit des Erkennens ist die höchste menschliche Befriedigung, sie ist die unvergängliche Quelle, von der ein Trank auf ewig den Durst stillt; sie ist das, was ich den absoluten Genuß nenne."

Von manchen Seiten wird indes die Beschäftigung mit der Theorie geringschätzig behandelt. Die Erfahrung wird als allein berechtigte Führerin betrachtet. Mit verächtlichem Stolze weist der Routinier alles Neue von sich ab, könnte doch sein schwerfälliger Karren aus dem Geleise gehoben werden, und oft auch noch junge, aber schon fertige Lehrer berufen sich stolz auf ihre Erfahrung und halten sich berechtigt, in die Speichen des pädagogischen Fortschrittsrates eingreifen zu dürfen. — Der Erfahrung haftet immer etwas Subjektives an. Meist wird sie von denjenigen als Begründung ihres Verhaltens und Verfahrens angeführt, welche fürchten, aus einem sorglosen Schlendrian aufgerüttelt zu werden. Bei solchen Leuten begegnen wir oft einer wahrhaften Vergötterung der eignen Erfahrung und ein brüskes Ablehnen alles Fremden. Daß solche anmaßende Verherrlichung der eignen Subjektivität auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichtes nur Schlimmes stiften kann und deshalb zu bekämpfen ist, wird wohl jedermann einleuchten. Ist aber deshalb die Erfahrung im allgemeinen abzuweisen? Ist es berechtigt, die „Empiriker" mit Hohn und Spott zu behandeln?

Mit Erfahrung bezeichnen wir einzelne auf sinnliche Wahrnehmung oder Empfindung oder auf Beobachtung des inneren Lebens beruhende Erkenntnisse. Die Gesamtheit derartiger Erkenntnisse bildet die Erfahrung. Sie ist eine Errungenschaft von Einsichten in das Leben durch das Leben. Die Erfahrung, welche für das praktische Leben oder für die Wissenschaft von Bedeutung und Wert sein soll, ist nicht etwa bloß die Summe der alltäglichen Erfahrungen, wie sie jeder ohne Mühe machen kann; auch besteht sie nicht in dem Erlebthaben irgend welcher ungewöhnlichen inneren oder äußeren Faktoren — viele Menschen erfahren gar manches, ohne Erfahrung zu machen: — sondern sie wird nur gewonnen, wenn man zum vollen Bewußtsein über das gelangt, was man erfährt, wenn man zu Beobachtungen und Versuchen fortschreitet, über die hierdurch gewonnenen Erlebnisse weiter nachdenkt, sie mit einander vergleicht und prüfend gegen einander abwägt. Ein jeder muß sie selbst machen, dann ist Erfahrung die beste Lehrmeisterin. Indes darf man nicht bei selbstgemachten Erfahrungen

ſtehen bleiben, auch das von andern Erfahrene muß man heranziehen und zu ſeinem Nutzen verwenden. Obgleich die eigne Erfahrung intenſiv wirkſamer iſt und mehr zur Begründung einer feſten Überzeugung beiträgt, ſo gewinnt ſie doch, wenn man die fremde hinzunimmt, an Umfang, indem die letztere eine ungleich größere, zeitliche und räumliche Ausdehnung hat. Die menſchliche Geſellſchaft beſitzt ein Gemeingut von Einſichten und praktiſchen Regeln, die dem Leben entnommen ſind. Ohne dieſe Tradition von Errungenſchaften müßte eine jede Generation ſozuſagen von vorn an lernen leben und an ihre Orientierung in der Welt alle Zeit und Kraft verwenden, ſo daß es zum Weiterſchreiten nicht mehr reichte. Überhaupt läßt ſich ohne Benützung fremder Erfahrung weder auf dem Gebiete der Wiſſenſchaft, noch auf dem des ſozialen Lebens ein fruchtbares Ineinandergreifen der Gedanken und Ideen und ein wechſelſeitiger Austauſch derſelben, ohne den kein Fortſchritt möglich iſt, denken.

Auch die pädagogiſche Erfahrung iſt aus Selbſterlebtem und Überliefertem zuſammengeſetzt. Wie erwirbt nun der Lehrer Erfahrungen? Wie gewinnt er praktiſche Einſichten in das Leben und in ſein eignes Thun? Um Erfahrungen zu ſammeln, muß Gelegenheit gegeben und Gelegenheit geſucht werden. Wer daher Jahr um Jahr ſich immer in denſelben Bahnen bewegt, bekommt wohl viel Routine, aber wenig Erfahrung und gerät in Gefahr, trocken und dürr zu werden. Und gerade mit dem Berufe des Lehrers iſt dieſe Gefahr leicht verbunden. Um ſich daher vor Einſeitigkeiten und Beſchränktheiten, vor pedantiſchem Denken und Handeln zu bewahren, muß man ſeinen Standpunkt erhöhen und ſein Beobachtungsfeld erweitern.

Wenn ich etwas erleben will, muß ich, was das Leben mir bietet, wahrnehmen, ſammeln und dieſe Mannigfaltigkeit von Eindrücken in mir ordnen. Hierzu gehört vor allem ein aufmerkſames *Beobachten*, ein Erfaſſen des Gegebenen. Die Beobachtung kann unſer eignes Leben und das Leben, Thun und Treiben anderer zum Gegenſtande haben. Wer indes richtig und ſcharf beobachten will, muß an ſich fortgeſetzt Selbſtzucht üben, damit nicht theoretiſche Vorurteile und praktiſche Eigenliebe die Leitung übernehmen.

So wird die pädagogische Erfahrung gesammelt: durch leidenschafts- und vorurteilslose Benützung der Gelegenheiten, durch ein nüchternes Beobachten. Dazu gehört allerdings eine beständige Aufmerksamkeit und sittliche Aufrichtigkeit gegen sich selbst. Mangel hieran ist es hauptsächlich, wenn einseitige und verkehrte Theorien der Pädagogik und Didaktik aufkommen können, und wenn ein mancher mitten im wirklichen Leben der Kinder stehend, doch die Kinderwelt wie eine Puppenstube, deren Garderobe aus Hirngespinsten zubereitet werden dürfe, sich vorstellt und behandeln will. Nicht minder erklärt sich aus jenem Mangel, daß einer bei an sich ganz richtiger Theorie lange Zeit auf Wegen falscher Praxis gehen kann, ohne es zu merken. In letzterer Hinsicht ist jedem Praktiker zu raten, „daß er zuweilen in fremde Häuser und Anstalten einen Blick werfe, wodurch das Aufmerken geweckt, das gewohnheitsmäßige Treiben unterbrochen, Auge und Urteil für den eignen Kreis geschärft wird." Insbesondere ist es dem Neuling im Berufe unerläßlich, daß er den Erfahrenen Gehör schenke und die Weisheit der Alten ehre. Gerade die Pädagogik kann die Erfahrungserrungenschaften am wenigsten entbehren. „Sei gerne bei den Alten" — diesen Spruch sollte sie sich mit goldenen Lettern an die Stirne schreiben. Wo dürfte sie aber einen reicheren Schatz fremder Erfahrungen finden, als in ihrer eigenen Geschichte? Hier zeigt sich, wie durch die wechselsweise sich ergänzende Thätigkeit ganzer Völker und Zeiten, wie einzelner Pädagogen das eigentliche Ziel der Pädadogik sich immer bestimmter und zugleich umfassender herausgestellt hat. Die Vergangenheit besitzt ein Gemeingut pädagogischer Erfahrung und Kunst, das wir erwerben sollen. „Alles Gescheite ist schon einmal gedacht worden, man muß nur versuchen, es noch einmal zu denken." Deshalb ist es ein Rückschritt, wenn in der Gegenwart von einer gewissen Richtung der Pädagogik das Überlieferte mit Geringschätzung behandelt wird. „Scheint doch die Pädagogik der Gegenwart die Aufgabe zu haben, den reichen Ertrag der pädagogischen Gedanken, Bestrebungen und Erfahrungen, welchen die Geschichte ihr überliefert hat, sich zu nutze zu machen, nicht um mit einem willkürlichen und unorganischen Eklektizismus aus Bruchstücken älterer pädagogischer Systeme neue aufzubauen,

ſondern indem ſie den Geſamtertrag mit umfaſſender, unparteiiſcher und beſonnener Prüfung zuſammenfaßt und ſichtet."

Die Beantwortung der Frage, von der wir ausgegangen ſind: Wiſſenſchaft oder Erfahrung? wird hiermit wohl gegeben ſein. Wir werden weder der einen, noch der andern die Alleinherrſchaft zuerkennen. Wiſſenſchaft und Erfahrung in inniger Vereinigung ſoll uns die Wege für die Zukunft zeigen, eine Wiſſenſchaft, die der Goetheſchen Worte eingedenk bleibt: Es iſt nicht genug zu wiſſen, man muß auch thun; — ein Streben nach wiſſenſchaftlicher Erkenntnis, das immer die Mahnung unſeres großen Peſtallozi, dem zu Ehren wir ja auch heute unſer Jahresfeſt begehen, beherzigt: Es iſt vielleicht das ſchrecklichſte Geſchenk, das ein feindlicher Genius dem Zeitalter macht: Kenntniſſe ohne Fertigkeiten; eine Erfahrung, die geſammelt wird aus ererbten Schätzen und ſelbſterworbenem Beſitze. Die uns gewordene Erbſchaft wollen wir zwar mit aller Ehrfurcht vor dem Überlieferten, jedoch auch mit aller Vorſicht, cum beneficio inventarii antreten. Sichtung und eignes Urteil wollen wir uns ſtets vorbehalten; denn nur „Selbſtgedachtes, oder wenigſtens mit ſelbſtthätigem Nachdenken Aufgefaßtes und Angeeignetes belebt den Geiſt und geht in Geſinnung und Charakter über." Das fortgeſetzte Sichten und Abwägen der eignen Erfahrung, der rege geiſtige Verkehr mit Männern, welche an der Entwickelung des Menſchengeſchlechtes arbeiten, werden den Lehrer mit jenem echt wiſſenſchaftlichen Geiſte erfüllen, der ſich nicht zufrieden giebt, mit der Aneignung unverſtandener Syſteme, ſondern der ſelbſtthätig und ſelbſtändig das Erworbene verarbeitet und mit ſcharfem leidenſchaftsloſem Beobachtungsſinne ſeinen Erfahrungsſchatz ſtets vermehrt, um immer tiefer in das Weſen der Menſchennatur und ihrer Entwickelung einzudringen. Das Streben nach Wahrheit muß ihm hierbei das höchſte ſein. Solches Streben wird nicht allein den Kopf erhellen, den Kenntnisſchatz vermehren, ſondern auch den Willen kräftigen und den Charakter veredeln; vor allem, je weiter der Blick wird, jemehr wir unſere Unzulänglichkeit erkennen, mit jener echten Beſcheidenheit und Demut erfüllen, welche die ſchönſte Zierde jeden Mannes und insbeſondere des Lehrers bilden.

Unsere allgemeine Lehrerversammlung wußte sich bisher vor allen Einseitigkeiten zu bewahren, Wissenschaft und Erfahrung, Theorie und Praxis fanden gleiche Pflege, die verschiedensten Richtungen eine sachgemäße und vorurteilslose Beurteilung. Lassen Sie uns mit diesem Geiste auch in das neue Vereinsjahr eingehen. Lassen Sie uns bedenken, daß für die Bethätigung des Lehrerberufes allgemeine theoretische Gesichtspunkte unentbehrlich sind, daß aber auch die beste und umfassendste Theorie nicht alles umfaßt, was im Leben vorkommt und daß wirkliches Wissen nicht liegt in einer Bekanntschaft mit Thatsachen, was nur zum Pedanten, sondern in der Benutzung der Thatsachen, was zum Weisen macht.

V.

Luthers Verhältnis zu den weltlichen Dingen.

Von

Dr. Keferstein-Hamburg.

(Schluß.)

Vor allem gilt es hier sogleich aufs neue mit aller Entschiedenheit auf Luthers Wertschätzung der irdischen oder weltlichen Dinge hinzuweisen. Denn eben aus dieser Wertschätzung kann und muß ja auch die wahre Würdigung des staatlichen Lebens wie aller irdischen sozialen Verhältnisse und Ordnungen erwachsen. Wie es zu den charakteristischen Zügen von Luthers Weltanschauung im ethischen und religiösen Gebiet gehört, daß er das Weltliche, Irdische nicht im Geistlichen oder in sogenannten frommen Werken aufgehen lassen, wohl aber beides in enge lebendige gegenseitige Durchdringung versetzt wissen wollte, so tritt er nun auch für die von dem Papismus gefährdete und bestrittene Berechtigung eines auch von Gott gewollten und geordneten staatlich-weltlichen Gemeinwesens mit voller Entschiedenheit ein. Und zwar schöpfte er diese seine Auffassung von dem göttlichen Rechte des Staates und von dem göttlichen Ursprung der weltlichen Obrigkeit aus dem Neuen

Teſtament, teils aus den bekannten Stellen der Evangelien, teils aus Pauliniſchen Ausſprüchen, wie ſie namentlich im Römerbriefe enthalten ſind. Vielleicht behaupten wir nicht zu viel, wenn wir ſagen, daß Luther das ſiegreiche Durchdringen ſeiner theologiſch-kirchlichen Ideen und Beſtrebungen ſowie ſeine perſönliche Unverſehrtheit inmitten zahlloſer ihn bedrohender feindlicher Gewalten weſentlich ſeinem Bekenntnis zu dem Rechte des Staates und ſeiner Obrigkeit zu danken gehabt habe. Bekannt iſt ja, daß lange vor Luther und während ſeines Lebens gerade die hochgeſpannten Anmaßungen des Papismus und deſſen mannigfache Eingriffe in die Rechte der Staaten und Völker eine ſtetig wachſende Mißſtimmung, ja Feindſchaft von Fürſten und andern patriotiſch geſinnten Männern aus dem Volke wider Rom geweckt und genährt haben. Auch ein Kaiſer Karl würde ungleich energiſcher und ſchonungsloſer gegen die von Luther hervorgerufene kirchliche Bewegung vorgegangen ſein, wenn nicht auch ſein fürſtliches Selbſtgefühl mit papiſtiſchen Anſprüchen in Konflikt geraten wäre. Erleben wir ja ſogar einen feindlichen Anfall kaiſerlicher Truppen wider den Vatikan, und iſt es ja bekannt, daß auch auf deutſchen Reichstagen ſchon vor Luthers Auftreten oppoſitionelle Regungen wider römiſche Anſprüche laut geworden ſind. Weit eher konnte man ſich nach wie vor in die internen rein dogmatiſchen und ethiſchen Schäden und klerikalen Gebrechen finden und immer wieder die Rufe nach Reform der Kirche an Haupt und Gliedern zum Schweigen bringen, als gerade namentlich die materielle Schädigung von Volk und Staat geduldig hinnehmen.

Luther ſpricht ſich freilich dahin aus, daß er eigentlich zuerſt die rechten Begriffe von Staat und weltlichem Regiment in ſeinem Volke zum Bewußtſein und zur Geltung gebracht habe. Auch betont er vielfach den Kampf, den er für die Sache des Staates und ſeiner Obrigkeit bei den verſchiedenſten Gelegenheiten geführt. Er hält dieſen Hinweis jedenfalls aus mehrfachen Gründen für angezeigt. Zuerſt ſchon darum, weil man alle extremen ſich an ſein Werk irgendwie anknüpfenden Bewegungen, ſei es unter den Zwickauer Propheten und Wiedertäufern, oder unter den Bauern und dem von dem neuen Aufblühen der territorialen Fürſtenmacht bedrohten Ritterſtand, ihm

und seiner Sache zur Last legen zu dürfen meinte. Mit dem entzündeten Kampfe wider die altgewohnte Autorität Roms und seiner Schildknappen, mit der nach dieser Seite in Fluß gebrachten Opposition konnte sich sehr begreiflich ein Verneinen auch anderer politisch-sozialer Mächte verbinden — und hat sich ja auch in reichem Maße verbinden wollen. Ist ja das eine überall hervortretende historische Erscheinung, daß sich mit ursprünglich wohl berechtigten revolutionären Erhebungen allerlei ungesunde Auswüchse und Ausschreitungen verbinden, welche zu hemmen oft kaum die größten Anstrengungen der besonnenen Politiker und Volksführer imstande sind. Wir haben die reichsten Belege dazu eigentlich in der Geschichte jeder größeren Umwälzung. Und so stellt sich auch Luther als eine Persönlichkeit dar, die dazu berufen zu sein meint, aller zügellosen Ausartung des Grundgedankens seines Reformationswerkes gleich einem Felsen entgegenzutreten.

Und dazu kommt als Zweites, daß Luther den glücklichen Instinkt dafür hatte, daß er sein Werk nur Hand in Hand mit weltlichen Obrigkeiten durchzuführen hoffen konnte. Finden wir doch auch, daß Christus — um seine irdische Wirksamkeit zu einem gewissen Abschlusse zu bringen — allem mit seinem Wirken irgendwie zusammenhängenden, Aufsehen erregenden Treiben unter seinem Volke wiederholt entgegenarbeitet. Doch würden wir fehl gehen, wenn wir nicht die Überzeugung hegten, daß Luthers Eintreten für Staat unb Obrigkeit keineswegs bloß aus Nützlichkeits- und Klugheitsrücksichten, sondern wesentlich zugleich aus seiner tiefsten und vollen Zustimmung zu den Ansprüchen des Staates und des weltlichen Regiments hervorgegangen sei. Stimmt dies doch auch schon mit seiner oben betonten Sympathie für die weltlichen Dingen überein.

Nach Luther sind die weltlichen Obrigkeiten lange ohne jedes Recht von der geistlichen Macht in Rom beeinträchtigt worden. Luther hat das volle Bewußtsein von dieser Vergewaltigung namentlich auch unserer deutschen Kaiser durch die Päpste, und er beklagt, daß wir Deutsche ungleich länger und geduldiger dies römische Joch getragen, als andere Nationen, wie z. B. die Franzosen. Er legt wiederholt sehr ausführlich die Verirrungen der geistlichen Ansprüche auf das

weltlich-ſtaatliche Gebiet hinüber dar, wie nicht minder die greuliche Ausbeutung deutſchen nationalen Gutes durch die Kniffe und Betrügereien des römiſchen Stuhles, der im Ausfindigmachen neuer und neuer Ausſaugungsmittel unerſchöpflich ſei. Dem gegenüber erinnert er eben auch an die notwendigen Schranken der weltlichen Obrigkeit. Sie ſoll nicht über die Seelen, alſo auch nicht über den Glauben herrſchen wollen; ſie hat ſich mit den weltlichen irdiſchen leiblichen Dingen zu begnügen. Indeſſen liegen doch hier die Meinungen Luthers nicht ſo einfach, daß wir nicht mancherlei Ergänzungen hinzufügen müßten. Die Macht der realen Verhältniſſe beſtimmte auch Luther, manche von ihm urſprünglich und im Ganzen vertretenen Prinzipien doch wieder teilweiſe zu durchbrechen oder mindeſtens zu modifizieren. Trotz ſeiner prinzipiellen Scheidung der beiden Gebiete des Weltlichen und Geiſtlichen hat er doch zugleich ein gegenſeitiges Ineinander- und Übergreifen derſelben nicht blos geſtattet, ſondern direkt anempfohlen und perſönlich gefördert. Er hielt ſich ja vor allem ſelbſt — obgleich er doch ein evangeliſcher Prediger und Lehrer war — für verpflichtet, nicht bloß für berechtigt, zu dieſen weltlichen Dingen und deren Vertretern in ein ſogar höchſt vielſeitiges Verhältnis zu treten; er richtet, wie ſchon berührt, eine Menge Sermone und Briefe an fürſtliche Perſonen und andere weltliche Stände, wie an den Adel und an die ſtädtiſchen Obrigkeiten, um ihnen ihre Pflichten nahe zu legen oder ſonſt ihnen mit Rat und That beizuſtehen. Faſt möchten wir in Luther einen ebenſo lebhaften politiſchen als kirchlich-religiöſen Agitator erkennen, ſo daß er nach dieſer Seite hin nicht ſo weit hinter einem Zwingli zurückbleibt, wenngleich er ſchwerlich jemals an der Spitze einer Kriegerſchar für die evangeliſche Sache eingetreten ſein würde. Er verkehrt mit den großen Herren und Obrigkeiten wie mit ſeinen Beichtkindern, denen er ins Gewiſſen reden zu müſſen meint. Er wird gegen gewiſſe fürſtliche Herren ſogar höchſt ausfällig, wenn dieſe ſeine kirchlich-religiöſe Wirkſamkeit empfindlich zu beeinträchtigen ſuchen, ſich perſönliche Invectieren gegen ihn erlauben (wir erinnern an ſeinen brieflichen Verkehr mit Georg von Sachſen, Heinrich von Braunſchweig und Heinrich VIII. von England).

Aber auch darin ſtellt ſich eine Abweichung von ſeinen Grundprinzipien dar, daß er die von allen Seiten bedrängte evangeliſche Sache auch von der ſtaatlichen Obrigkeit beſchützt und namentlich den Schwarmgeiſtern mit dem Schwerte entgegengewirkt ſehen will. Er mochte zu ſolchem Vorgehen durch das Beiſpiel der katholiſchen Fürſten fortgeriſſen werden, die ſich ja immer neue gewaltthätige Übergriffe in die Rechte der Evangeliſchen zu ſchulden kommen ließen. Er fordert auch die evangeliſchen Prediger geradezu auf, die Fürſten an ihre hohen Pflichten gegen das Evangelium zu gemahnen. Wenn feindliche Zuſammenſtöße mit fremden Mächten, wie mit den Türken um das Jahr 1529, drohten, ſo hält Luther Kriegspredigten — zu einem erneuten Zeichen, daß er keine wichtige öffentliche Frage von der Predigt fern gehalten wiſſen wollte. Das ſtimmt aber auch völlig mit jener tiefer liegenden Grundanſchauung Luthers überein, wonach den Chriſten, überhaupt den religiöſen frommen Menſchen, ſeine Frömmigkeit nicht von dem weltlichen Leben und ſeinen Anforderungen und Verhältniſſen fern halten, ſondern ſich als eine das ganze Leben durchdringende und Alles irgendwie beſtimmende Macht bewähren ſollte.

Wohl weiß Luther die göttliche Inſtitution der Obrigkeit von ihren augenblicklichen, zufälligen Vertretern zu ſcheiden. Jene iſt ihm eine heilige unverletzliche Sache; ihre Vertreter — deren Herrſcherberuf ausdrücklich als ein von Gott anvertrauter und verantwortungsreicher bezeichnet wird — ſind auch nach ſeinen zahlreichen Erfahrungen ſchwache ſündhafte Menſchen, die eben in Folge deſſen ihre fürſtliche Miſſion vielfach mißkennen und ſchwer vernachläſſigen. Er redet von den Fürſten wie von den adeligen Herren vielfach als von den „großen Hanſen", die ihren wahren Beruf völlig verleugnen und ſtatt — nach des großen Friedrich Bekenntnis vom Fürſtenberufe — die thätigſten und wachſamſten Hüter und Bewahrer der Wohlfahrt ihrer Staaten und Unterthanen zu ſein, dieſe vielmehr in jeder Weiſe benachteiligen und ſich der gröbſten Verletzungen ihrer Pflichten ſchuldig machen. Daher warnt er u. A. ſeine Mansfelder Landesherren vor der mißbräuchlichen Anwendung ihrer Herrenrechte und ſtellt ihnen die ſchlimmen

Folgen der von ihnen geplanten Gewaltthätigkeiten gegen ihre Unterthanen in den lebhaftesten Farben vor die Seele. Obwohl er mit treuer Anhänglichkeit seinen sächsischen Kurfürsten zugethan war, verkehrt er doch auch mit ihnen als mit Menschen, denen er ein Gewissensrat sein müsse. — Diejenigen Fürsten, auch fremder Länder, die für die evangelische Wahrheit eintraten, beglückwünscht und belobt er in besonderen Schreiben.

Als eigentliche und nächstliegende Aufgabe der weltlichen Obrigkeit bezeichnet er den Schutz des Volkes wider die bösen Elemente, wider die Störer des allgemeinen Rechtszustandes und friedlicher Ordnung. Die Obrigkeit soll die Geschädigten mit dem Schwerte verteidigen, die Bösen, die Gesetzesübertreter mit dem Schwerte bestrafen; und finden wir ihn da keineswegs als einen von humanen Rücksichten überfließenden Volksfreund, sondern als einen Verteidiger energischer Bestrafung aller Feinde der gesellschaftlichen Ordnung. Zum Dreinschlagen und zur Anwendung der Todesstrafe hat er vielfach aufgemuntert. Doch hören wir dazwischen hinein allerdings auch Aufforderungen zu jenen christlichen Tugenden des herzlichen Mitgefühls mit den straffälligen Verbrechern und zur maßvollen Züchtigung z. B. der geschlagenen, überwundenen Bauern.

Doch ist Luther keineswegs mit dem Begriffe des bloßen Rechtsstaates zufrieden; der Staat und seine Obrigkeiten haben in seinen Augen auch eine wesentliche Kulturaufgabe und zwar im weitesten Sinne zu lösen. Wir berührten bereits die Forderung Luthers, daß sich die evangelischen Fürsten der Sache ihrer Glaubensgenossen, sonderlich wider alle Schwarmgeister annehmen möchten, und es wäre hier besonders daran zu erinnern, daß in den evangelischen Kirchenordnungen dem Landesfürsten die Würde eines summus episcopus übertragen wurde. Freilich schwebte Luther auch die Bildung einer kirchlichen Gemeindeordnung mit gewissen demokratischen Rechten der gewählten Vertrauensmänner vor. Daß Luther dem Staate die wesentlichste Kulturaufgabe zuwies, sehen wir u. a. recht deutlich aus seinem berühmten Sendschreiben an die Magistrate der deutschen Städte, daß sie christliche Schulen aufrichten und erhalten sollen. Von den bisherigen Leitern und Herren der Schule, den Geistlichen, sind die Angelegenheiten des Unterrichts

in hohem Grade vernachläſſigt und geradezu mißhandelt worden. Denen, wie alſo z. B. den Biſchöfen, darf man um keinen Preis das fernere Schickſal der Schule überlaſſen. Die bisherigen Schulen waren Eſelsſtälle, in denen man trotz langjährigen Lehrens doch nichts Rechtes lernte und in denen die arme Jugend traurig verkommen mußte. Dabei befand ſich der Teufel ſehr wohl, dem ja an der geiſtigen Verkümmerung des Volkes ſo viel gelegen iſt. Den Eltern kann man aber ebenſowenig den öffentlichen Unterricht oder den Schulbeſuch ihrer Kinder anvertrauen, da ſie, ſei es geiſtige Unfähigkeit oder ſittliche Unmündigkeit oder finanzielle Bedrängnis dazu untüchtig erſcheinen, läßt. Zwar ſollen die Eltern — wie u. a. im Sermon vom ehelichen Leben oder in dem Sermon: „daß man die Kinder zur Schule halten ſolle“ ebenſo warm als eingehend ausgeführt iſt — die häusliche Erziehung ihrer Kinder mit allem Ernſt und aller Treue in die Hand nehmen, und es werden ihnen die eindringlichſten Belehrungen über eine ſich ebenſo von zu großer Weichlichkeit und Verzärtelung, wie von übergroßer Strenge und Härte der Zucht fernhaltende Erziehung gegeben. Trotzdem mag Luther die Sache des öffentlichen Unterrichts nur dem Staate überantwortet wiſſen, will er dieſem vor allem die hohe Verantwortlichkeit für die allgemeine Wohlfahrt, die geiſtig-ſittliche wie materielle, übertragen ſehen. Der Staat braucht ſelbſt zur Löſung ſeiner zahlreichen und mannigfaltigen Aufgaben vielſeitig gebildeter Leute, und ſo muß er ſich dieſe durch reiche Fürſorge für öffentliche Unterrichtsanſtalten ſichern. — Luther bekämpft den vielfach von ihm wahrgenommenen Wahn, als ob nur für den geiſtlichen Beruf eine wiſſenſchaftliche Vorbildung nötig ſei, wie er andererſeits auch dem anderen Wahn entgegentritt, als ob ein Geiſtlicher keiner beſonderen wiſſenſchaftlichen Vorbereitung bedürfe, um z. B. über einen bibliſchen Text zu predigen. Wir haben aber bereits von dem Ernſte geredet, mit welchem Luther auf gediegene Sprachkenntniſſe im Intereſſe einer exakten Schriftauslegung hinwirkte. Diejenigen Sekten verurteilte er auf das nachdrücklichſte, die an die Stelle ſoliden Wiſſens die Berufung auf ihren Geiſt, auf etwaige Inſpiration ſetzen wollten. Indem nun Luther den Kulturſtaat proklamiert, erklärt er ſich auch

für den staatlichen Schulzwang, gegen den bekanntlich selbst noch in unseren Tagen aus dem ultramontanen Lager Sturm gelaufen wird — wir erinnern u. a. an die Flugschrift eines Herrn Lukas: „Der staatliche Schulzwang — eine moderne Tyrannei."

Stärker und lauter redende Zeugnisse, als dieses Eintreten Luthers für den vom Staate zu übenden Schulzwang brauchten wir kaum anzuführen, um seine hohe Auffassung von den Aufgaben wie Rechten des Staates darzulegen. Auch daran können wir aber zugleich wiederum erkennen, daß Luther die Selbständigkeit der Wissenschaft um keinen Preis an eine Kirche preisgeben wollte; vertrauensvoll legt er ihre Pflege, Begründung und erste Pflanzung in den jugendlichen Geistern dem Staate in die Hand; er hat zur Genüge erkannt, daß wenigstens Rom niemals eine aufrichtige Pflegerin der Wissenschaft sein könne — noch werde. — Schon um dieses einen Punktes willen müßten wir sein Andenken unendlich hoch halten.

Wie hat sich doch aus dem einstmaligen Mönchlein ein so gewaltiger, hell sehender und unerschrocken um sich greifender Geist entfaltet, so daß wir ihm als einem der größten Wohlthäter unseres Geschlechts zujauchzen möchten, — dabei völlig bestätigend, was unser Uhland in seiner „Ulme zu Hirsau" so treffend singt:

Zu Hirsau in den Trümmern
Da wiegt ein Ulmenbaum
Frischgrünend seine Krone
Hoch überm Giebelsaum ꝛc. ꝛc.

Zu Wittenberg im Kloster
Wuchs auch ein solcher Strauß
Und brach mit Riesenästen
Zum Klausendach hinaus.

O Strahl des Lichts, du dringest
Hinab in jede Gruft,
O Geist der Welt, du ringest
Hinauf in Licht und Luft.

Aber noch eines: Luther wendet sich in jenem Sendschreiben ausdrücklich an die städtischen Magistrate als die ihm besonders geeignet scheinenden Organe für die Leitung der Schulen. Er hält dafür, daß die Fürsten noch zu wenig

Sinn und Empfänglichkeit für so hohe Aufgaben, wie die Einrichtung und Unterhaltung der Schulen, hätten; sie erscheinen ihm noch gar zu befangen und gefesselt in den Banden eines roheren Genußlebens, als daß sie schon zu unmittelbaren Kulturförderern ihm hätten fähig erscheinen können. Wie würde er beim Anblick eines Fürsten, wie Ernst der Fromme, gejubelt haben, der in so gewissenhafter Weise sich des Schulwesens seines Landes annahm! Aber auch das segensreiche Wirken dieses Fürsten dürfen wir auf das Vorangehen Luthers zurückführen.

Und wie Luther den Nerv alles Kulturlebens, die rechte Jugenderziehung, im allgemeinen der staatlichen Obrigkeit überantwortet, so weist er ihr im einzelnen die Pflege aller edlen Bestrebungen, wie die der Künste und insbesondere der Musik zu. Fast möchten wir im Sinne Luthers dem Staate das „nil humani a me alienum“ zurufen, wenn wir eben sehen, daß er der weltlichen Obrigkeit die rege Fürsorge für jede edle Bestrebung im Volke und so auch die Pflege eines wahrhaft christlichen Geistes in Handel und Wandel zuweist. Die Obrigkeit soll aller lieblosen Ausbeutung des Einen durch den Andern entgegengewirken, sie soll also den Sinn für Gerechtigkeit und Billigkeit im allgemeinen täglichen Verkehr fördern und allem egoistischen Treiben, „dem Geiz“, wie er es nennt, scharf auf die Finger sehen. Sie soll auch eine treue Hüterin der öffentlichen Sitte sein und darum u. a. der Einrichtung von öffentlichen Frauenhäusern steuern, die ja aller christlichen Sitte Hohn sprechen. Trotzdem hält er sich von puritanischem Rigorismus und calvinistischer Theokratie fern: denn die vielfachen herrlichen Gottesgaben soll und darf der Mensch genießen, nur daß er immer und überall das rechte Maß und die Besonnenheit zu wahren wisse. Der Mensch darf gesellig sich freuen beim Wein —, er mag tanzen —, er soll vor allem singen, denn in Ausübung der edlen Musika erblickt Luther ein unschätzbares herrliches Mittel, um allerlei unsaubere Dämonen, Versucher zum Bösen, vom menschlichen Herzen wegzuscheuchen. Wie zeigt er auch in dem so reichen Lob auf seine Musika, daß er seinen Gott nicht außerhalb der Welt, sondern *mitten in dieser Welt* suchte und fand, und daß er ein weites

hohes Verständnis für die Vielseitigkeit edler Zucht- und Erziehungsmittel gewonnen hatte! Der fromme gottesfürchtige Mann ist doch zugleich der lebensfrohe, für jegliche Offenbarung des Schöpfers empfängliche Mensch. Wir haben auch hier die herrliche Versöhnung zwischen Gott und Welt, auch hier die Rettung des Christentums und Christenmenschen aus asketischer Verkrüppelung und Verkümmerung. Auch ein Sokrates — und auch ein Christus freuten sich mit den Fröhlichen, auch deren Gottheit hatte Wohlgefallen an einem durch die Spuren ihres Geistes geweihten Dasein. Auch Luther steht im vollen Gegensatz zu aller buddhistischen Leugnung einer lebensvollen, reichen, individuellen Gestaltung dieser Gotteswelt.

Während Luther dem Staate, wie wir sahen, eine hohe Kulturaufgabe zuweist, so kann er nicht genug vor mutwilligen Kriegen warnen. Die Segnungen des Friedens predigt er in vielfachen Variationen. Erst nachdem alle gütlichen Versuche, den Frieden mit inneren und äußeren Feinden zu erhalten, gescheitert sind, sollen die Fürsten zum Kriege schreiten. Zu einem allgemeinen Volkskriege ermahnt er die Deutschen bei der um 1529 herannahenden Türkengefahr. Der Kriegspflicht darf sich keiner entziehen. Unterläßt man ein rechtzeitiges Opfer für das gemeine Beste, so wird man doppelt und dreifach dafür büßen müssen.

Großes nationales Unglück, das in Gestalt von Kriegsunruhen oder schlimmem Fürstenregiment oder Naturereignissen auftritt, betrachtet Luther als Züchtigungen des Himmels, die daher auch als solche empfunden und hingenommen werden sollen.

Von besonderem Interesse sind Luthers Aussprüche über den leidenden Gehorsam gegenüber der weltlichen Obrigkeit. Die Grundanschauung Luthers ist gegen gewaltsame Empörungen der Unterthanen gegen selbst ungerechtes Regiment gerichtet. Einen bösen Regenten soll man als eine Züchtigung Gottes hinnehmen; man soll es Gott überlassen, schlechte Obrigkeiten zu strafen. Auch wider Gottes Gebot treten Rotten wider Fürsten auf, um diese zu bekämpfen; auf die Dauer kann sich kein schlechtes Regiment halten; dafür sprechen unzählige Beispiele aus der Geschichte, die Luther überhaupt sehr fleißig heranzieht, um seine politischen Meinungen zu begründen und

seine Ermahnungen einleuchtender und gewichtiger zu machen. Wollte man das Recht des gewaltsamen Sichauflehnens gegen die Obrigkeit proklamieren, so wäre Gefahr vorhanden, daß man seinen vielleicht ganz willkürlichen und subjektiven Meinungen vom Rechte eine ungebührliche Geltung beimäße. Welcher Mißbrauch kann nicht mit dem Worte: „Man muß Gott mehr gehorchen, als den Menschen," von Schwarm- und Rottengeistern getrieben werden! Kann man kein Recht bei der Obrigkeit finden, so mag man ihr lieber aus dem Wege gehen, also z. B. auswandern, als ihr mit Waffengewalt entgegentreten. Nur in Sachen der Seele, d. h. des Seelenheils darf man der Obrigkeit widerstehen; darüber, also über das Gebiet des Glaubens, hat sie keine Machtvollkommenheit zu üben. Und auch dem deutschen Kaiser gegenüber, den er im übrigen als Reichsoberhaupt auch von den Fürsten anerkannt wissen will, und dem er die höchste Ehrfurcht entgegenbringt, dürfen die Fürsten — wenn es sich um Glaubenssachen handelt — den Gehorsam verweigern. Nach dieser Seite, was also das Verhältnis der Fürsten zu ihrem Kaiser anbelangt, beruft sich Luther noch besonders auf die Aussprüche der Juristen, nach denen aus dem Reichsrecht selbst nachzuweisen sei, daß unter gewissen Umständen den Fürsten das Recht des Ungehorsams gegen den Kaiser eingeräumt werden müsse.

Diesen letzten Ausführungen zufolge hatte Luther eine starke Sympathie für die Reichseinheit und deren obersten Repräsentanten, den Kaiser. Doch zeigt er neben seiner Pietät gegen den höchsten weltlichen Herrn in der Christenheit auch einen warmen Lokalpatriotismus, wie wir dies aus seinen Korrespondenzen mit den Mansfeldischen Grafen und den Sächsischen Kurfürsten ersehen. Unmöglich konnte er gegen Bündnisse der protestantischen Fürsten, wie den Schmalkaldener Bund, offen Front machen, da er ja sonst die Durchführung seines ganzen Reformationswerks aufs Spiel gesetzt haben würde.

So wenig wir ihn als einen „Fürstendiener" im schlimmeren Sinne des Wortes betrachten dürfen, ebensowenig zeigt sich in ihm die Schwäche eines um die Volksgunst buhlenden Demagogen. Vielmehr zeigt er die hohe Eigenschaft des echten un-

befangenen, immer nur auf die Sache gerichteten, nicht auf ſeinen perſönlichen Ruhm und die Volksgunſt bedachten Volksfreundes, der zwar für des Volkes wahre Wohlfahrt unabläſſig eintritt und mit größter Opferfreudigkeit für dieſelbe ſtreitet, der auch unermüdlich die großen Herren zur Gerechtigkeit und milder Freundlichkeit gegen das Volk ermahnt, aber auch allen brutalen Ausſchreitungen der Empörer mit unerbittlicher Schärfe widerſtrebt. Wie es denn überhaupt ſeine Art iſt, allen Ständen und Berufskreiſen im Volk die ihnen gebührende Stellung einzuräumen und zuzuweiſen und nicht minder den Pfarrherren oder den Lehrern, den Bürgern, Bauern und dem Adel oder den höchſten Obrigkeiten die ihnen zufallenden, dem gemeinen Beſten geweihten Aufgaben ans Herz zu legen. Lebhaften Gemeinſinn fordert er von jedem Einzelnen, wie von jedem Stande und Berufe, ſo daß das „Lebe im Ganzen" ſo recht eigentlich als ſein Motto aufgefaßt werden darf. Wie hoch er auch namentlich von den Aufgaben des deutſchen Adels dachte, erſehen wir — außer an vielen anderen Stellen ſeiner Schriften — aus dem berühmten Sendſchreiben an „den chriſtlichen Adel deutſcher Nation," in welchem er demſelben die hohe Miſſion zuweiſt, der Nation Schirm und Schutz wider römiſche Bedrückung zu ſein, aber auch das geſamte Volks- und Staatsleben mit rechtem chriſtlichen Geiſte zu erfüllen.

Und ſo drängt ſich uns am Schluſſe dieſer Betrachtungen die freudige Überzeugung auf, daß Luther nicht bloß der unvergeßliche große Reformator der Kirche und chriſtlichen Lehre, ſondern auch der alle weltlich-irdiſchen Aufgaben ſeines Volkes wie der Menſchheit überhaupt freudig und unermüdlich auf ſich nehmende Mann geweſen ſei. Und wenn wir in dieſem Sinne und mit ſolcher größeren Weite des Blickes uns der unendlichen Wohlthaten bewußt werden, die Luther ſeinem Volke und auch uns als den ſpätern Nachkommen wirklich erwieſen oder doch zu erweiſen bemüht war, ſo werden wir ſeinen zahlreichen Lobrednern unter den Beſten unſerer Nation, wie ſie in ſeinen und wieder in unſern Tagen ſich vernehmen ließen, aus vollem Herzen beipflichten und der großartigen Erinnerungsfeier, die wir jenem Manne vor wenigen Jahren allerwärts in deutſchen und außerdeutſchen Landen weihen ſahen, mit freudigſter Über-

zeugung zustimmen. Diese Erinnerungsfeier durfte sich keineswegs auf einen bloßen Akt pietätvollen Andenkens an einen unserer größten und gewaltigsten Männer beschränken, sie sollte zugleich die schöne Bürgschaft bieten, daß unser Volk sich fort und fort der unvergleichlich hohen — von Luther aufs neue erkämpften — Güter würdig zeigen, dieselben auch den kommenden Geschlechtern unverkümmert bewahren und, wo es not thut, mit lutherischem heiligen Feuereifer verteidigen werde.

Nachwort.

Es sei dem Verfasser vorstehenden, im Jahre des Lutherjubiläums niedergeschriebenen Artikels zu bemerken gestattet, daß er in nächster Zeit eine größere Arbeit über „Luther nach pädagogischer Seite" in der bei Beyer & Söhne, Langensalza, erschienenen „Sammlung pädagogischer Klassiker" allen aufrichtigen Verehrern unseres Reformators übergeben werde.

VI.

Bildung und Fortbildung des Volksschullehrers.

Von

J. Klingenstein in Ober-Ingelheim.

Wer sich zur Aufgabe setzt, über Fortbildung der Lehrer zu sprechen, glaubt, sich in einem engen und scharf umgrenzten Rahmen halten zu können; allein bei der Bearbeitung kommt er bald mehr und mehr zur Ueberzeugung, wie groß, wie umfassend diese Aufgabe ist.

Bildung und Fortbildung des Lehrers! Das ist der gesamte Inhalt seines geistigen Lebens, die Vorbedingung zur Erfüllung seiner Lebensaufgabe, umschließt selbst seine Beziehungen zu den ihn umgebenden Lebensgemeinschaften, — zu den Eltern, den Kindern, der Gemeinde, zum Staat —, wie zu der Religionsgesellschaft; seine Aufgabe als Erzieher und Lehrer ist

ein Lebensberuf von der höchsten Weihe und Würde. Es ist ja hier der Ort nicht, von der hohen Aufgabe und Bedeutung des Lehrerberufes zu sprechen, und noch weniger würde es sich schicken, wollten wir beweisen, daß der Lehrer überhaupt sich fortbilden müsse sein Leben lang! Könnte er denn Kinder erziehen, unterrichten, fürs Leben vorbilden und ertüchtigen, wenn er selbst nicht vollauf gebildet wäre, im frischen Leben stände, an der Bewegung der Geister stets den regsten Anteil nähme? Könnte er fort und fort wirken für fortschreitende Erkenntnis, wenn er nicht den eigenen Geist sich lebendig erhält durch stetes Lernen; wenn er nicht als Ziel seines Lebens „Selbstthätigkeit zur Selbständigkeit im Dienste des Wahren, Guten und Schönen" sich gesetzt? Die Lehrer müssen wissen, was sie wollen, und wollen, was sie sollen. Wenn das Licht fortbrennen soll, muß Oel hinzugegossen werden. Das gilt für jeden, der im Lichte wandeln will; es muß insbesondere gelten für den Lehrer, den Lichtbringer und Lichtmehrer!

Die Grundlage für die Selbstarbeit, für die eigene Fortbildung ist die allgemeine und berufliche Vorbildung. Sollen die Lehrer fortschreiten, so muß ihnen schon in der Jugend, in den Bildungsanstalten, die sie besuchen, ein fester Lebens- und Bildungsplan aus einem Gusse, ein festes Ziel bezüglich ihrer Geistes- und Herzensbildung vorgezeichnet werden. Sie müssen früh schon erfüllt werden von der Aufgabe und Bedeutung des gewählten Berufs, um Lebens- und Berufsfreudigkeit zu gewinnen. Sie müssen auch den Weg, auf dem sie zu wandeln haben, zur Erfüllung ihren beruflichen Aufgabe in klaren Umrissen erkennen, den Weg zum Ziele selbst zu finden imstande sein.

Bei unserer Fortbildung kommen wir immer auf den Boden zurück, von dem wir ausgegangen sind; wir kommen zurück auf die allgemeine und berufliche Vorbildung. Wir könnten sagen: unsere Fortbildung hat sich nach einem aus der Pädagogik selbst genommenen Prinzipe, — in konzentrischen Kreisen — zu vollziehen. Das, was wir in der Schule und in den Lehrerbildungsanstalten gelernt haben, bleibt der Rahmen für die Fortbildung, sowohl den Fächern als der Form nach. Wohl ist es

unſtreitig, daß das Höchſte im fortſchreitenden Geiſtesleben ſtets eine andere Geſtalt gewinnt. Allein alles geht doch auch von einem Mittelpunkte aus. Es iſt immerhin möglich, daß einzelne, beſonders begnadete Geiſter ſich Wege bahnen, die weitab zu liegen ſcheinen von dem Boden, von dem ſie ausgegangen ſind. Es giebt zu allen Zeiten „Pfadfinder". Aber für den größten Teil der Menſchen iſt es gefährlich, ſich ſelbſt zu dieſen Pfadfindern zu rechnen, ſich fremde, fernliegende Ziele zu ſtecken, unbekannte Bahnen beſchreiten zu wollen. Es kann dem Lehrer in ſeinem Berufe gefährlich werden, wenn er ſich auf Wiſſensgebiete leiten läßt, die der Volksſchule, zu der wir vorgebildet ſind und in der wir leben und wirken ſollen, die an ſich „den ganzen Mann", ein reich erfülltes geiſtiges Leben erfordern, fern liegen, ihrer Natur nach fern bleiben müſſen, und für welche wir in unſerer Vorbildung keine Anknüpfungspunkte haben. Die Volksſchule iſt eine Erziehungs- und Unterrichtsanſtalt mit ganz beſtimmten Zwecken und Zielen. Sie iſt mit nichten, — wie leider auch heute noch viele und dabei maßgebende Kreiſe wollen und meinen — nur die Anſtalt, in welcher derjenige unglückliche Teil des Volkes ein dürftiges Stück von Bildung erhält, der eben mit wenig Wiſſen und viel Demut und Unterwürfigkeit für ein geiſtig beſchränktes Daſein auszurüſten iſt. Sie — die Volksſchule ſoll vielmehr die wichtigſte, weil allgemeinſte Volksbildungsanſtalt ſein, — in welcher der Menſch zum Menſchen herangebildet und in welcher er befähigt werden ſoll, nach ſeinen gottgegebenen Anlagen teil zu nehmen am menſchenwürdigen Daſein, am Arbeits-, Genuß- und Geiſtesleben der Geſamtheit! Dies Alles, unter Berückſichtigung derjenigen Bedürfniſſe des realen Lebens, denen alle, ohne Unterſchied, unterworfen ſind! Das iſt, ſo denke ich, die entſprechende Umſchreibung des Begriffes: Volksſchule, wie er von den berufenſten Schulmännern der Gegenwart gedacht iſt. Darum alſo iſt weder die Volksſchulbildung ſelbſt noch die darauf begründete Lehrerbildung eine beſchränkte in ſich, eine einſeitige und demnach verkehrte; denn ſie hat ein großes, feſtſtehendes, klares Ziel: harmoniſche Ausbildung des Menſchen, alſo ein Ziel, das ſie nie aus den Augen verlieren darf. Dazu, zur Erfüllung ſeiner Aufgabe in der von

ihm geleiteten Schule muß der Lehrer vorgebildet werden und sich selbst fortbilden. Die Präparandenschulen und Seminarien der Gegenwart mögen vielleicht der Aufgabe, *solche* Lehrer heranzubilden und zur Fortbildung auszurüsten, noch nicht überall ganz und voll genügen: Es giebt ja nichts Vollkommnes unter der Sonne, und insbesondere sind die Erziehungs- und Unterrichtsanstalten überall und zu allen Zeiten der inneren und äußeren Ausgestaltung und Vervollkommnung benötigt. Wir wissen, daß vielen Präparandenanstalten und Seminarien wesentliche Mängel anhaften, insbesondere, wenn sie, ihre Aufgabe verkennend, s. g. „höhere" oder gar „gelehrte Schulen" sein wollen, weil ihre Leiter und Lehrer selbst nicht aus der Volksschule und dem Seminare hervorgegangen und herausgewachsen sind. Aber darum wird doch kein einsichtiger Pädagoge unserer Zeit das Kind mit dem Bade ausschütten, die einmal geschaffene Organisation auflösen wollen. Kein einsichtiger Pädagoge wird den organischen Zusammenhang zwischen Volksschule, Präparandie und Seminar zur Zeit gestört wissen wollen. Das Ziel soll nicht verrückt, der Weg zu ihm muß festgehalten werden. Das Bildungsideal unserer Volksschule soll zu seinem Rechte kommen und wird es, wenn wir auf diesem Wege beharren: In der Volksschule eine abgerundete, einheitliche Grundbildung — allgemeine Menschenbildung —; für den zum Lehrer Bestimmten in der Präparandenanstalt Erweiterung und Vertiefung dieses Wissens und Könnens, nach denselben Grundsätzen, in Form und Fächern; im Seminar endlich die eigentliche Fach- und Berufsbildung. Das ist die Organisation für die Lehrerbildung, an die wir uns in allem anlehnen müssen, an der wir festhalten wollen. Ist nun dieser Weg bestimmt, so muß auch die *Fortbildung* des Lehrers dort einsetzen, wo die Bildungsanstalten abschließen. Das unaufhörliche, denkende Weiterstreben, dessen bedeutendstes Mittel in der Erziehung und im Unterrichte des Lehrers in seiner Werkstätte selbst liegt, muß ihm das ergänzen, was die Lehrerbildungsanstalt ihrer inneren Natur und ihrer äußeren Gestaltung nach eben nie und nimmer bieten könnte und auch irgend welche anders geartete Lehranstalt nicht bieten würde.

Fragen wir uns nun auf Grund dieser Voraussetzungen:

1) Was muß der Lehrer wissen und kennen, wenn er seinen Beruf in seiner Schule selbständig auszufüllen imstande sein soll?

2) Worauf muß bei seiner naturnotwendigen Fortbildung stets sein Augenmerk gerichtet sein?

Fangen wir mit dem an, was in der Bildungsanstalt allerdings den Schlußstein (im Seminar das Hauptfach) bildet: mit der Pädagogik in allen ihren Teilen, mit dem Fachwissen des Volksschullehrers.

In den Seminarien wird Psychologie und Logik, Pädagogik, Methodik und Didaktik gelehrt.

Es ist in neuerer Zeit — allerdings nicht gerade von den Freunden der Volksschule der Gegenwart — die Behauptung aufgestellt worden, daß Psychologie eine „philosophische Wissenschaft" sei und darum im Seminare, der „mangelhaften Vorbildung" und der „Jugendlichkeit der Zöglinge" willen nicht gelehrt werden dürfte. Die sogenannte „Schulkunde" genüge für den Volksschullehrer. Man behauptet, daß nur die Gymnasien die genügende Vorbildung für diese und ähnliche „wissenschaftliche" Disziplinen zu bieten imstande seien.

Wir wollen zugeben, daß der noch nicht zum selbständigen Denken herangereifte Mensch nicht imstande ist, ein „psychologisches System" ganz zu erfassen. Wir stimmen aus vollster Überzeugung bei, daß „Psychologie", d. i. „Seelenkunde" das höchste Wissen, ja recht eigentlich das „Wissen an sich", der Schluß und Eckstein alles menschlichen Wissens ist; und daß ihm tüchtiges anthropologisches Wissen immer vorausgehen muß. Haben das „die Herren Gymnasiasten?"

Wir glauben jedoch der Zustimmung sicher zu sein, wenn wir sagen: Psychologie ist das erste und Hauptfach für die Lehrerbildung im Seminar. Gerade weil sie eine Naturwissenschaft und eine Erfahrungswissenschaft ist, müssen in Seminaren die Grundlagen geboten werden, aus denen die Möglichkeit, im Leben wirkliche Erfahrungen zu sammeln, sich ergiebt. Ohne diese Grundlagen ist Weiterbildung nicht möglich. Das Streben nach Erfahrungen und die vernünftige Benützung derselben hängt von solchem vorbereitenden und grundlegenden Wissen ab. Allerdings will Beneke als erste Quelle psychologischer Erkenntnis

und Erfahrung die Erforschung des eigenen Seelenlebens! Solche Selbsterkenntnis ist aber nur dem zu selbständigem Denken herangereiften Menschen möglich. Der junge Mensch tritt als Lehrer in die Schule — ohne solche Erfahrungen; ja, er weiß kaum den Weg, der ihn zu denselben zu führen imstande ist, wenn er nicht dazu angeleitet worden. Darum muß in der Lehrerbildungsanstalt der junge Mann mit der Theorie ausgerüstet werden, damit er den Maßstab hat, der es ihm möglich macht, mehr und mehr zur Erfüllung seiner Lebensaufgabe im Leben und im Berufe Erfahrungen zu sammeln. Man kann nicht schwimmen lernen, wenn man nicht ins Wasser geht.

Also: Psychologie im Seminare! Und mit Dittes behaupten wir: Es kommt dabei nicht auf ein Einschwören auf ein bestimmtes System an; der Lehrer braucht weder Herbartianer noch Benekianer, er braucht — soll sogar — überhaupt kein — ianer sein; er muß nur „in der Seele des Kindes zu lesen verstehen". „Jede Seele ist eine Welt, in der Gott wohnt." Individualisieren ist nur möglich, wenn man sich gewöhnt hat, die verschlungenen Pfade auszudenken, die Geist und Gemüt des heranwachsenden Menschen zu gehen imstande sind; wenn man die Anlagen, die Lebensverhältnisse und ihre Einwirkungen auf einander im eigenen Geiste zu verbinden und daraus Schlüsse zu ziehen vermag für Erziehung und Unterricht. Daher gehört selbstverständlich die „Lehre vom Denken", d. i. die Logik als ein besonderer Teil der Psychologie auch ins Seminar.

Wie soll der Lehrer sich auf diesem Gebiete fortbilden? Ein eifriges, vielseitiges Studium ist allerdings auch erforderlich. Aber — hier vor allem kommts nicht auf die Zahl der Schriften an, die man gelesen hat; auch nicht auf das Studium der verschiedenen oft so sehr auseinandergehenden Systeme! Hier vor allem gilt: Selbstdenken, Selbsterfahren! Ernstes Studium des Veranschaulichungsmaterials, der vor unseren Augen sich entwickelnden Kindesseelen! Offene Augen, offenes Herz! Daß darum ein Zurückgreifen auf Originalschriften anerkannter Meister nicht entbehrt werden kann, ist selbstverständlich. Und das schon — ist Arbeit fürs ganze Leben. Wir sehen die Kindesseele je nach der Entwicklung unseres Selbst, mit dem

Fortschreiten der Jahre, stets mit anderen Augen an. Und der Inhalt solcher Schriften, die wir nach Jahren zum zweiten und drittenmale lesen, wird uns nicht allein klarer, sondern die vielseitigen Erfahrungen im Leben und in der Schule wirken auch derart auf unser Verständnis, daß wir gute Bücher, die uns ursprünglich kalt ließen, weil wir keine Anknüpfungspunkte in unserem Geiste und in unserem Wirkungskreise für dieselben fanden, weil es uns an den geeigneten Erfahrungen fehlte, später wie eine neue Offenbarung begrüßen. Das Studium psychologischer Schriften muß mit dem Einsammeln psychologischer Erfahrungen Hand in Hand gehen. Das Wort Diesterwegs: „Jeder Lehrer ein Naturforscher", gewinnt eine erhöhte Bedeutung, wenn wir die Psychologie als Erfahrungs- und Naturwissenschaft betrachten: „Jeder Lehrer ein Seelenforscher!"

Und jeder Lehrer ein Pädagoge. So selbstverständlich dies erscheint, — es giebt doch nicht wenig, die zufrieden sind, wenn die Lehrer Schulhalter sind und eine dürftige Schulkunde inne haben. Das Zusammenwirken von Unterricht und Erziehung, der Begriff: „erziehlicher Unterricht" wird dem Lehrer erst klar, wenn er zu der Einsicht gelangt, daß das Wissen seinen Zweck für die Menschheit erst erfüllt, wenn es zur „Bildung" wird, das Leben fördert, — wenn es erziehlich wirkt. Im allgemeinen ist nicht das Lernen, sondern das Wollen und Thun Hauptzweck der Schule und Kern jedes Unterrichts. Und das ist die Aufgabe der Pädagogik als Wissenschaft. Sie soll die Unterrichtslehre zur Erziehungslehre erheben. Durch den Unterricht erziehen ist die Aufgabe des Volksschullehrers.

Was gehört zum pädagogischen Studium? Wer lehren will, muß vor allen Dingen die allgemeine Unterrichtslehre und die Unterrichtsgesetze kennen; die Theorie, die jedem guten Unterrichte zu Grunde liegt. Er muß die Mittel und Wege kennen, die ihn in den Stand setzen, eine gute Schule zu führen, bleibendes Interesse für den Unterricht zu erwecken und durch denselben die Einzelnen und die Gesamtheit zu erziehen. Er muß die Unterrichtsgesetze auch auf den einzelnen Fall und den einzelnen Gegenstand anzuwenden wissen, sonst sind sie „leerer

Schall". Durch die Pädagogik als spezielles Fachwissen soll sich der Lehrer klar werden über das „Wie" eines jeden Unterrichtsfaches und sich ein freies, selbständiges Urteil bilden über die Bedeutung und den Einfluß jedes einzelnen Faches auf die Gesamtentwicklung, auf Geist und Gemüt; wie es erziehlich wirkt im Kinde; wie das Kind dadurch fortschreitet, „sich entwickelt."

Der Lehrer soll die pädagogischen Haupt- und Quellenschriften — Pestalozzi, Diesterweg, Fröbel, Kehr und Dittes — kennen, sich in ihnen heimisch machen und immer wieder zu ihnen zurückkehren. Und wenn wir raten dürfen: Rückwärts! Zuerst Kehr und Dittes[1], dann Diesterweg (Wegweiser, einzelne Aufsätze a. d. Rheinischen Blättern und den Jahrbüchern), schließlich Pestalozzi und Fröbel. Ein großes, herrliches, stets erfrischendes Studium! Junger Lehrer, greife zu! Laß es dich nicht verdrießen! Die pädagogischen Quellenschriften seien deine vorzüglichste Geistesnahrung. Wer kein Theoretiker ist, wird nie ein richtiger Praktiker! Wer die allgemeinen Unterrichtsgrundsätze nicht genau kennt, wird in der Schule nie heimisch werden, wird keinen bleibenden Erfolg erzielen. Wer sie kennen lernt und anwendet, wird selbst fortschreiten, in und mit seiner Schule.

Also Psychologie, mit Anthropologie und Logik, und Pädagogik, Methodik und Didaktik und deren Geschichte, als eigentlich berufliches, als Fachwissen! Auch die Fachzeitschriften bieten reichen Stoff zum Studium; sie müssen dem Lehrer täglich erfrischende Geistesnahrung bieten.

Wir kommen zum allgemeinen Wissen; zu den einzelnen Fächern, in denen der Volksschullehrer unterrichten muß. Es ist ja selbstverständlich, daß er genaue und eingehende Kenntnis der Fächer haben muß, in denen er lehrt! Und da auf fast allen Gebieten in der Gegenwart stets Neues erscheint, so bedarf es unaufhörlichen Studiums, wenn man nicht zurückbleiben, wenn man mit den Fortschritten der Wissenschaften, soweit sie auf die Schule und den Unterricht Einfluß haben, gleichen Schritt halten will. Ohne in irgend einem Fache „Gelehrter" sein zu wollen oder

[1] Jean Pauls Levana und Rousseaus Emil gehören mehr den psychologischen Quellenschriften an.

auch zu ſollen, muß der Lehrer ſich doch überall mit dem gegenwärtigen Standpunkte desſelben, ſo viel als möglich, bekannt zu machen ſuchen.

Jeder Lehrer iſt *Religionslehrer*, im weiteren, beſſeren Sinne des Wortes; die Schule darf ſich dies nicht nehmen laſſen. Der Unterricht hat überall auf die religiös-ſittliche Bildung Bedacht zu nehmen. Dazu bedarf es der Bekanntſchaft mit den Religionsſchriften, welche das Gemeingut der Menſchen ſind, alſo — der Bibel. Es gehört zu den Berufspflichten des Lehrers, die erhabenen ſittlichen Wahrheiten und Erkenntniſſe, die durch das Wort der Bibel begründet wurden, aus der Quelle erkannt zu haben; ſich Klarheit zu verſchaffen über den Geiſt, der in der Bibel lebt und was ſie uns geworden iſt. Auch über die brennenden Fragen im religiöſen Leben der Gegenwart ſoll ſich der Lehrer eine Anſicht frei bilden. Er *muß es*, wenn er zu den gebildeten Menſchen gehören will. Darum ſoll er ſich doch nicht mit theologiſchen Fragen den Kopf verwirren. Auch ſoll er ſich nicht denen zugeſellen, die dem Geiſte angehören, der „ſtets verneint". Dazu hat der Lehrer — keine Zeit! — — Er ſoll kein Heuchler, kein Frömmler und Kopfhänger ſein, aber auch kein Fanatiker des Gegenteils, kein „Freigeiſt" im vulgären Sinne des Wortes, der die Religion als abgethane Sache behandelt. *Nur wahrhafte Religioſität macht auch tolerant.* Der Lehrer muß es verſtehen, in der Volksſeele zu leſen. Von Streitfragen, die eben nur zum Streit erfunden zu ſein ſcheinen von Männern, die vom Parteihader leben, muß er abſehen; um der ſittlichen Aufgabe willen, die ihm ſein Beruf ſtellt. Denkt und handelt er ſo, dann iſt er religiös im beſten Sinne des Wortes.

Der Lehrer muß auch auf dem Gebiete der Religionsgeſchichte heimiſch ſein und ſie mit freiem Geiſte beurteilen können. —

Erſter Hauptgegenſtand der Schule iſt, von der Religion abgeſehen, die *deutſche Sprache*. Der Lehrer muß darum heimiſch ſein auf dem Gebiete des nationalen, des *deutſchen Schrifttums*. Hier iſt der Volksſchule Urgrund und der Volksſchullehrer in ſeinem eigenen Hauſe. Die Kenntnis der deutſchen Sprache und Literatur iſt recht eigentlich das

Element der Lehrerbildung, soweit diese nicht Fachbildung ist an sich. In der Volksschule wie in der Präparandenanstalt muß ihr die beste Zeit, die größte Kraft zugewendet werden. Wenn einmal die jetzt noch vielfach verschlungenen Pfade der Schulorganisation sich klären und die Volksschule ihre Ausgestaltung erlangt haben wird, dann wird man diese als „deutsche Schule" bezeichnen und damit zu erkennen geben, daß in ihr die deutsche Sprache und das deutsche Schrifttum das vorzüglichste Bildungselement sein und bleiben muß. Für uns ist die deutsche Sprache recht eigentlich die Bildung an sich. Sie ist das Gewand und das Fundament unserer Bildung; in ihr denken wir, an ihr lernen wir denken, mit ihr äußern wir unsere Gedanken; sie ist das Werkzeug für unsere berufliche Wirksamkeit.

Es ist in unserer Zeit kaum mehr ein Streit über die Gestaltung des deutschen Unterrichts in der Volksschule. Wir sind einig in dem Sinne, daß die deutsche Grammatik als „Logik der Volksschule" nicht entbehrt werden kann; daß aber doch überall das Verständnis des Gelesenen, des Inhalts, die Hauptsache ist. Das Verständnis ist das Ziel des Unterrichts in der Volksschule, das seine Ergänzung in der formgerechten Wiedergabe des Gelesenen und Selbsterlebten — im deutschen Aufsatz — hat. Wie dieser Unterricht erteilt werden soll, kann hier nicht erörtert werden, obgleich wir darin einen Maßstab für eine Schule hätten. Halten wir nur an der Überzeugung fest, daß wir unsere Aufgabe nicht erfüllen, wenn wir die Kinder denken lernen über die Sprache, sondern nur dann, wenn wir sie belehren in und durch die Sprache. — In der Präparandie wird die Kenntnis der neuhochdeutschen Sprache weiter angestrebt und durch für dieses Alter passende Lesestücke aus dem vorzüglichen, dauernden Wert beanspruchenden [1] deutschen Schrifttum befestigt. Das Seminar führt mehr und mehr von einem höheren allgemeinen Gesichtspunkte, — daher auch die geschichtliche Entwicklung beachtend — in das Verständnis des nationalen Schrifttums ein und lehrt zugleich, eben durch die Kenntnis der Litteraturgeschichte, wie der richtige

[1] Die klassischen.

Lehrer lesen soll, wohin er seine Schritte zu lenken hat, wenn er seinen Geist und sein Herz ausbilden will durch die Sprache, und was er zu thun hat, um die eigenen Gedanken richtig und schön zum Ausdruck zu bringen, — in der Schule und im Leben. Daß dazu fortgesetzte Übung unentbehrlich ist, bedarf wohl keiner Erörterung. Aber, wir meinen, die Freude am Lesen und die Lust, *sich durch Wort und Schrift* zu vervollständigen in seinem geistigen Leben, sich zu entwickeln, muß den Lehrer zu den Quellen führen, die unerschöpflich sind. Der Lehrer, dem Schiller und Goethe, Lessing und Klopstock, Herder und Jean Paul Richter, Heine und Freiligrath, Uhland und Hoffmann von Fallersleben, Platen und Chamisso leere, kalte Klänge sind, — der stehle sich hinweg aus unserem Kreise; der kann sich sicherlich nicht einen nach Bildung strebenden Deutschen nennen; und er sollte Lehrer sein? Ich sehe davon ab, hier noch besonders hervorzuheben, daß in den meisten dieser Schriften auch ein Schatz von rein psychologischem Wissen enthalten ist, das der Lehrer nicht entraten kann, — denn der Dichter erkennt, vermöge seiner divinatorischen Kraft, gleichsam unbewußt, die Geheimnisse der Menschenseele. Die „Klassiker" müssen dem Lehrer bekannt sein, wenn er an dem höheren Leben des Volkes teilnehmen will. Die veredelnde Kraft, die in ihnen liegt, wird veredelnd wirken in seinem Leben und in seinem Berufe. Ich sehe im Geiste gar viele die Köpfe schütteln über die Reihe der Namen, die ich oben anführte und von denen einzelnes — von keinem alles und jedes — in dem Sinne klassisch ist, daß es für die Gesamtheit der Gebildeten *an sich stets bleibenden Wert* hat. Aber man erschrecke nicht! Nicht alles, was diese Männer geschrieben haben, ist ja klassisch — und darum braucht man eben auch keinen Schriftsteller *ganz* zu lesen. Die Auswahl aber muß jeder stets selbst treffen. Die Bedürfnisse sind verschieden.

Ich habe hier bisher nur einige der vorzüglichsten deutschen *Dichter* genannt; die Männer, die den Stolz der Nation bilden. Aber es giebt auch „klassische Prosa" — A. Gervinus und Vilmar, Winkelmann und Riehl, Spielhagen und Berthold Auerbach, ebenso wie *Gothelf* und Gustav Freytag und viele andere der Besten in der Gegenwart dürfen dem Lehrer eben-

falls nicht ganz unbekannt bleiben, will er sich einen gebildeten Menschen seiner Zeit nennen. In ihren Werken spricht sich das Ideal aus, nach dem die Zeit ringt; sie sind unsere geistigen Vorkämpfer. Nur dann dringen wir in den Geist deutschen Denkens und Lebens, wenn wir mit ihnen, durch ihre Werke, welche Thaten sind, uns erheben und stärken.

Nur der Lehrer, welcher so liest, mit Plan und Ziel das Beste sich zu eigen macht, was der deutsche Geist geschaffen, kann selbst produktiv werden in der Sprache: richtig sprechen und schreiben! Nur dann kann der Lehrer, — und zwar auch der Lehrer an der untersten Klasse der Elementarschule — einen zielbewußten deutschen Sprachunterricht, ja überhaupt irgend welchen guten Unterricht erteilen.

Daß die Lehrer auch Lehrbücher der Sprache zur wissenschaftlichen Erkenntnis ihrer Entwicklung und ihres Baues, daß sie Litteraturgeschichte, die Biographien der bedeutendsten Dichter: (Stahr, Lessing; Lewes, Goethe; Viehof, Schiller); daß sie methodische Lehrbücher für die einzelnen Zweige des Sprachunterrichts und vieles andere lesen und studieren müssen, um frei wirken zu können als Sprachlehrer und als gebildete Lehrer überhaupt, deuten wir nur an.

In der Präparandenanstalt tritt zur deutschen Sprache noch eine fremde, die französische oder die englische. Diese Forderung, die in der neueren Zeit von fast allen Schulmännern gestellt wird, ist eine berechtigte; doch bedarf der Gegenstand einer ganz besonderen, eingehenden Erörterung, auf die wir an dieser Stelle verzichten müssen. Übrigens gehen die Ansichten in vielen Beziehungen, — in der Wahl der Sprache selbst, in der Art, wie der Unterricht erteilt werden soll, welche Zeit ihm zugemessen sein dürfte, u. s. f. — noch weit auseinander. Wir geben der französischen Sprache um ihre rgrößeren Formensicherheit, ihres reicheren und doch wieder einfacheren, dem deutschen ähnlicheren Satzbaues willen den Vorzug. Wir haben dabei als Ziel im Auge die tiefere Erkenntnis über die Logik der menschlichen Sprache an sich, die Förderung also der Muttersprache, die indirekte Vervollkommnung unseres Sprachbewußtseins. Darum genügt es, wenn der Lehrer in den Stand gesetzt wird, eine Zeitung, ein nicht allzu schwieriges

französisches Buch geläufig zu lesen und zu verstehen. Danach müßte sich also der Unterricht sowohl in der Präparandenanstalt als im Seminare richten. So gar schwer, wie sich manche die Sache vorstellen mögen, ist sie nicht. Wir sind überzeugt, daß sich die Zeit, die darauf verwendet wird, durch die Förderung, die die allgemeine und insbesondere die sprachliche Bildung dadurch erhält, überreichlich lohnt. Hingegen verwerfen wir ganz entschieden, um der Ehre des Lehrerstandes willen, das beliebte Naschen an den klassischen Sprachen, am Lateinischen!

Wenn der Lehrer gute Bücher in französischer Sprache zu lesen versteht, so wird er seinen Gesichtskreis erweitern und das wirkliche Leben in den Kulturstaaten der Gegenwart kennen lernen. Ob das für ihn nicht vorzuziehen ist dem dilettantischen Naschen an einem älteren Idiom, in dessen Geist er nur einzudringen vermag, wenn er sich ihm ganz zu eigen giebt; dessen Schrifttum ein längst abgestorbenes Leben zeichnet, das von den fruchtbarsten Ideen der Gegenwart, von den bedeutsamsten Faktoren unserer Kultur und Lebensanschauungen, z. B. vom Monotheismus und der auf ihn gegründeten religiös-sittlichen Bildung, sowie von dem reichen Naturwissen der Jetztzeit keine Ahnung hat, überlassen wir dem Nachdenken gebildeter Lehrer.

Wir stellen alsbald nach der Bildung und Fortbildung durch die Sprache — die Geschichte, weil wir als Lehrer durch die Geschichte auch unsere psychologische Einsicht und Erkenntnis erweitern und ergänzen. Hierzu gehört ebensowohl die Entwicklungsgeschichte der Gesamtheit — die Weltgeschichte —, als die einzelner Völker und hervorragender, ihre Zeit beherrschender Individuen, (Biographien). Der Unterricht in der Geschichte, oder sagen wir besser, die Erziehung und Bildung des einzelnen Menschen durch die Geschichte vollzieht sich in eigentümlicher Weise. Am Anfang steht das leicht übersehbare Einzelbild, die Einzelerscheinung, das einzelne, anschauliche Ereignis an dem einzelnen Menschen, an einem Volke. Das Kind in der Schule, das sich noch kein eignes Urteil bildet, und das, was ihm der Unterricht durch den Lehrer bietet, auf Treu und Glauben hinnimmt, will seinen Gesichtskreis erweitern an solchen Bildern, die „das schwebende Interesse" erregen und

festhalten. Das müssen denn allerdings Bilder sein voller Kraft und Leben. Im Fortschreiten reiht sich Bild an Bild, die handelnden Gestalten beleben sich, — werden lebensvoller — durch die das wachsende Interesse erregenden, sie zu einem Gesamtbilde verbindenden Thatsachen. Das Kind lernt diese nach ihrem sittlichen Werte erkennen. So verknüpfen sich Personen und Ereignisse, in welchen die Fortschritte der Menschheit kund werden, zur Kultur- und Weltgeschichte. Voran geht im Unterrichte die Geschichte der Heimat, deren Helden und Führer, dann die Geschichte des Vaterlandes. Der besser beanlagte, heranwachsende Mensch wird die einzelnen Faktoren (Radien) der Gesamtgeschichte — Religions-, Litteratur- und Kunstgeschichte, Kulturgeschichte, — und ihre Wirkung auf einander in sich selbst zu verbinden suchen. Das führt dann später wieder zu dem Bestreben, den Lebens- und Entwicklungsgang der einzelnen hervorragenden Gestalten genauer kennen zu lernen, ihren Beweggründen nachzuforschen. Ihr Geschick und ihre Triebe und Thaten erfüllen mit Begeisterung oder — mit Abscheu. Gute Biographien bilden somit gleichsam auch den Abschluß des geschichtlichen Unterrichts.

Litteratur und Geschichte, — sie müssen als die edelsten Bausteine zur Bildung, zur sittlich-religiösen Haltung und Lebensführung des Lehrers betrachtet werden. Sie müssen zur Begeisterung anregen und insbesondere auch das nationale Bewußtsein fördern.

Den so gewonnenen Stoff im Leben durch eigene Fortbildung zu klären, zu erhöhen und zu vervollständigen ist die Aufgabe des Lehrers, wenn er danach trachtet, sich formal, intellektuell und sittlich auf die Höhe zu stellen, die ihm als Volkslehrer angewiesen ist. Nichts kann bildender sein.

Wie der Lehrer Geschichte studieren soll? Vor allem muß er auch hier seinen Beruf im Auge haben und die Eigenartigkeit des geschichtlichen Unterrichts erkennen, sich für denselben befähigen. Er muß hier vortragen und doch entwickeln, er muß erzählen und abfragen, zum Selbstdenken, Selbsturteilen anhalten. Welche Bücher er drum zu seiner Fortbildung studieren soll? Das können wir getrost seiner Wahl überlassen. Er wird das finden, was ihn fördert, Herz und Geist bildet. Unfrucht-

bare Wissenschaftlichkeit wird er hier wie überall vermeiden. Er wird sich zuerst heimisch zu machen suchen in der Geschichte des Vaterlandes. Zu (archäologischen) Spezialstudien und insbesondere zu den in neuerer Zeit so beliebten abfälligen Kritisiereien hat er keine Zeit; der Lehrer, der im Leben steht, wird sich nicht bemühen, die lebensvollen Gestalten, wenn sie vielleicht auch durch die Fantasie unserer Väter, mehr als die streng geschichtliche Wahrheit zugiebt, ausgeschmückt erscheinen, von ihrem erhabenen Piedestal herabzuzerren[1]. Der Lehrer lese in erster Linie gute Biographien von wirklich großen Männern, die den Blick schärfen für die Erkenntnis der sittlichen That und ihrer Beweggründe, — es sind das zugleich psychologische Studien. An klassischen Werken der Geschichte, die sich zum Studium für den Lehrer eignen, fehlt es nicht. Wir nennen vor allen: Schlosser, dann Becker und Weber für die allgemeine Geschichte, Gervinus, Luden und Raumer, Sugenheim und Häusser, Duller und David Müller für deutsche Geschichte; Sybel, Mommsen und Ranke; — aus der Neuzeit Johannes Scherr und — was noch mehr?!

Wie der Lehrer diese Werke lesen soll? Es wäre traurig, wenn nach allem Gesagten wir ihm auch das noch sagen müßten. Wir empfehlen ihm nur Eines: Der Lehrer bleibe treu dem Idealen! Diese Treue leitet ihn hin zur Geschichte! Und zu diesem Zwecke lese er von Zeit zu Zeit wiederholt die Abhandlung über „Geschichtsunterricht" in Diesterwegs Wegweiser, 5. Auflage; und: Lazarus, die Ideen in der Geschichte u. dgl. m., also Abhandlungen über Geschichte und Geschichtsunterricht im allgemeinen.

Wir kommen zur Mathematik, glauben jedoch im Geiste unserer Aufgabe zu handeln, wenn wir hier uns kürzer fassen, ohne jedoch die Bedeutung dieses Gegenstandes, — in dem wir Rechnen und Geometrie einbegreifen, — unterschätzen zu wollen.

[1] Wir gehören nicht zu denjenigen, welche heute Karl den Großen und morgen Barbarossa, jetzt Tell und dann Winkelried des Zaubers berauben möchten, welchen der Mythus — d. i, die Liebe des Volkes — um sie gewoben hat. Erzeugen sie im Herzen des Kindes, des Jünglings, Begeisterung für hohe, sittliche Ideale — warum sie ihres Schmuckes entkleiden, so lange wir keine anderen, besseren Gestalten haben, an welchen wir uns begeistern können?

Wir haben bereits angedeutet, daß wir es nicht für wünschenswert halten, wenn der Lehrer sich einer „Wissenschaft" hingiebt, die bei dem Streben nach immer höheren Zielen eine gewisse Ausschließlichkeit beansprucht, ohne daß die Schule gewinnt. Insbesondere beim Rechenunterricht kommt es nicht auf das weitgehende Wissen, sondern auf die Methode an. Hier zeigt sich der Meister in der Schule. Der tüchtige Lehrer muß es verstehen, beim Rechnen einerseits alles auf die Anschauung zu begründen; andererseits in richtiger Weise zu abstrahieren, das Denken und die Übung zu fördern. Nur in solcher Weise erfüllt der Rechenunterricht seinen Zweck schon in der Schule und dann auch im Leben. Es giebt keine hilflosere Gestalt, als einen nicht methodisch durch und durch verständigen und gebildeten Lehrer beim Unterricht im Rechnen und in der Geometrie. Darum empfehlen wir hier dem Lehrer das Studium von methodischen Schriften über den mathematischen Unterricht, damit er zur Vielseitigkeit in der Auffassung, aber zur Einheit und Festigung in seinem Denken und Thun komme. Höhere wissenschaftliche Mathematik gehört nicht in den Bildungskreis der Schule, also auch nicht in den Plan für die Fortbildung des Lehrers. Die Seminarien leisten hier (in der Mathematik selbst) offenbar alles, was erforderlich ist; vielleicht zuweilen noch darüber. Es genügt, wenn die Lehrer sich dieses Schulwissen erhalten und durch Vielseitigkeit der methodischen Anschauung, durch die Übung befestigen. Hier ist nur das Bedürfnis des Unterrichts maßgebend.

Eine weit größere Hingebung und stetige, unabläſſige Fortbildung erheischen die hochwichtigen Naturwissenschaften — Naturlehre und Naturkunde. Jedes gesunde Bildungsstreben gründet sich auf Fähigkeiten, die wir nur durch die Anschauung gewinnen; auf einen Unterricht, der unsere Sinne öffnet, unsere Urteilskraft erhöht und im wirklichen Leben seinen Stützpunkt und seine Quelle, wie die Mittel zu seiner Bethätigung hat. Darum ist die anschauliche Betrachtung der Naturdinge und die Kenntnis der Naturgesetze Vorbedingung jedes Unterrichts wie der eigenen Fortbildung. „Jeder Lehrer ein Naturkenner, jeder Landschullehrer ein Naturforscher!" Dies Wort des größten Meisters der deutschen Volksschule enthält eine objektive und

ſubjektive Lebensregel für den Lehrer, ein an ſich volles Maß von Fortbildungsarbeit.

Was gehört von unſerem Wiſſen über die Natur in die Schule? was in die Lehrerbildungsanſtalt? Und was eignet ſich zur Selbſtbelehrung, zur Fortbildung für den Lehrer? Es ſind dies Fragen, die, wie dieſer Unterricht ſelbſt, eine überaus große Bedeutung haben, und darum ſehr verſchieden beantwortet werden. Die Anſichten gehen in dieſer Beziehung ſehr weit auseinander. Die Naturwiſſenſchaften haben eine ungeheure Ausdehnung erlangt und ſelbſt engbegrenzte Spezialfächer auf dieſem weiten Gebiete erfordern die ganze Hingebung eines Mannes für ein ganzes Menſchenleben. Gerade darum müſſen wir für den Lehrer einen Rahmen finden, in welchem er ſich zu bewegen hat, damit er nicht zum Dilettanten eines Einzelfaches werde, wo er doch „im Ganzen" Meiſter, d. i. Lehrer ſein ſoll. Der Lehrer, der immerdar die Aufgabe ſeiner Schule im Auge behalten ſoll, darf nicht in ungemeſſene Bahnen kommen. Der naturgeſchichtliche Unterricht kann zu einem gedächtnismäßigen Wortunterricht herabſinken, der zwecklos iſt; er kann aber auch zum bildendſten Gegenſtande in der Volksſchule ſich geſtalten, wenn er mit Liebe und Sachkenntnis erteilt wird und die Zwecke im Auge behält, die er zu erfüllen imſtande iſt. Und wenn wir auch zugeben, daß anderen Unterrichtsgegenſtänden dieſelbe, vielleicht hier und da höhere Bedeutung zugemeſſen werden kann, ſo wird doch jeder Schulmann ſich ſagen müſſen, daß kein anderer allſeitiger wirkt, kein anderer ſo das „logiſche, äſthetiſche und religiös-ſittliche Intereſſe" erregt, die Sinne, den Körper, Geiſt und Herz zu bilden imſtande iſt. Darum empfehlen wir für die Bildung des Lehrers wie für den Unterricht in der Schule und an den Lehrerbildungsanſtalten das bedeutſame Wort Virchows, das dieſer ſelbſt für die Hochſchulen aufgeſtellt hat: Keine Hypotheſen! Weder auf dem Gebiete der Naturkunde, noch auf dem der Naturlehre, die wir hier immer zuſammenfaſſen, darf der Lehrer Dinge vor ſeine Schüler bringen, für die nicht die Sicherheit und Gewißheit, die Thatſachen ſprechen! Das feſte, ſichere, überall zu Tage tretende, oder durch einfache Experimente darzuſtellende Naturgeſetz ſoll der Lehrer kennen und imſtande ſein, es ſeinen

Kindern vorzuführen, zu veranſchaulichen und zu erklären. Von der Welt der Pflanzen, ſoweit ſie mit freiem Auge in ſeiner Umgebung zu finden iſt, ſoll er ſich mehr und mehr Kenntnis verſchaffen. Auch in der ſtarren Welt ſoll er kein Fremdling ſein. Den Boden der Heimat ſoll er aufdecken, um deſſen Einfluß auf das Leben in und auf der Erdoberfläche, ſo weit möglich, zu begreifen. Auch auf die „ungezählten und ungemeſſenen Welten" am Himmel ſoll er den Blick lenken, und die Geſetze, nach denen ſie ſich bewegen, müſſen ihm im allgemeinen bekannt ſein. Am wichtigſten iſt in der Volksſchule die Lehre vom Bau und von den Verrichtungen des menſchlichen Körpers, der Ernährung, des Blutlaufs und Atmens, des Knochen-, Muskel- und Nervenſyſtems und der Sinnesorgane. Über dieſe muß der Lehrer Aufſchluß zu geben wiſſen; die Anthropologie iſt ja gleichzeitig die Grundlage der Pſychologie.

Es würde uns zu weit führen, wollten wir auch nur annäherungsweiſe den Weg andeuten, den der Unterricht auf dieſen weiten Gebieten, von ſeinem erſten Anfange — und das iſt nach unſerer Meinung wohl die erſte Schulwoche — bis zu ſeiner Ausgeſtaltung und Abrundung im Seminar, und dann auch die Fortbildung zu gehen hat. Es liegen natürliche Anlagen und Strebungen im Menſchen, die nur überall erkannt, geweckt und gefördert ſein wollen. Dieſe müſſen uns auch hier leiten. Wenn in den erſten Jahren der kindlichen Entwicklung die Mannigfaltigkeit, die Vielheit der Erſcheinungen und Dinge in der Natur erdrückend wirkt, muß der Lehrer den Blick zu lenken wiſſen auf die Einzelerſcheinungen, aus der Mannigfaltigkeit und Vielheit das Einzelne herausnehmen; muß durch die konkrete Einzelerſcheinung zur ſchulgerechten Anſchauung und Vorſtellung hinleiten. In der Folge fordert die Fülle von Anſchauungen, von Einzeldingen und Vorſtellungen, die das Kind im Unterricht erlangt, zur ſtufenmäßigen Zuſammenfaſſung, um dann ſchließlich in den Vielheiten wieder die Einheit zu erkennen — das Syſtem! —

Denſelben Weg geht der denkende Lehrer in ſeiner Fortbildung. Er wird ihn wiederholt zurücklegen und immer neugeſtärkt durch Erkenntniſſe an den Einzelerſcheinungen, durch Klarheit in der Auffaſſung des Ganzen vorwärtsſchreiten. Der

Lehrer muß in seiner Fortbildung den Weg, den er in der Schule zu gehen hat, stets im Auge haben, und darum gleichsam an sich selbst methodisch wirken. Überall kommt es, — wir können das nicht oft genug wiederholen, — bei den Lehrern *nicht* auf das *weite*, sondern nur auf das *lebendige* Wissen, auf die Anwendung und das Anwendbare, auf das Können an! Überall zeigt sich der Meister in der Beschränkung. „An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen". Nicht die Masse also der naturwissenschaftlichen Schriften, welche der Lehrer studiert, sondern was er im Hause und in Küche und Keller, im Feld, Wald und Wiese, im Wasser, in der Luft und am Himmel *beobachtet* hat, giebt ihm die brauchbare naturwissenschaftliche Bildung. Wir sind nicht besonders erbaut, wenn ein Lehrer auf einem speziellen Gebiete sich besonders hervorthut, weil wir befürchten, daß er dann anderes, Wichtigeres vernachlässigen, in seinem Berufe nicht allseitig heimisch bleiben könnte. Wir möchten, daß gerade bei diesem Gegenstande, der so vielseitig und dabei überall so anziehend ist, ungemessene Bahnen vermieden werden. Es gehört ein tüchtiges Lernen und Studieren, stete Beobachtung mit offenem Auge und Ohre dazu, wenn wir auch nur mit dem Notwendigsten vollständig bekannt werden wollen. Darum das Einheimische in erster Linie und nur vereinzelt das Wichtigste, was „die Ferne" bietet; darum das eigene Auge und Ohr gebrauchen, ehe wir zu nicht leicht zu beschaffenden Apparaten greifen. Wer mit offenen Sinnen hinauswandert auf die heimische Flur, die heimischen Naturprodukte kennt und die seltenen sammelt, hat das Beste gethan, was der Lehrer für seine naturwissenschaftliche Fortbildung thun kann und soll! —

Zur Fortbildung des Lehrers gehört auch *geographisches* Studium. Auch wie *dieses* Wissen zu vervollständigen ist, lehrt uns am besten der Zweck und die Methode des Gegenstandes. Wo Heimatkunde im Schulsaale getrieben wird, wo wir nicht mit den Kindern hinauswandern und ihnen im Freien Berg und Thal, Weg und Steg der Heimat vor das Auge bringen, wo wir ihnen nicht am heimatlichen Flusse oder Bache rechtes und linkes Ufer, Quelle und Mündung, Welle und Strömung klar gemacht haben, bleibt jedes später erlangte,

noch so ausgedehnte geographische Wissen — Wortwissen, das „über Nacht kommt und über Nacht geht", das keine deutliche, überhaupt keinerlei Vorstellung erzeugt von „Land und Leben". Wir verkennen nicht den hohen Wert gediegenen geographischen Wissens und die erziehliche und unterrichtliche Bedeutung des Gegenstandes in der Schule, obgleich wir ihn den seither genannten Fächern hintenan stellen. Ist er aber gar mechanisch eingetrichtert, — und dazu ist er leider oft nur zu sehr angethan, — so möchten wir ihn vom Lehrplan besser gestrichen wissen. Doch das geht nicht an; und darum muß sich auch auf diesem Gebiete der Lehrer möglichst intensiv fortbilden. Das wird freilich im allgemeinen sich auf die Lektüre guter Schriften und Kartenwerke, geographischer Zeitschriften u. drgl. beschränken müssen. Glücklich der Lehrer, der sich seine geographische Wissensbereicherung auf Reisen holen kann. Die meisten werden sich, den Verhältnissen entsprechend, zu beschränken suchen müssen auf gute Reisebeschreibungen, in denen wir Welt und Menschen kennen lernen.

Noch manches Wissen und Können bleibt uns, das der Lehrer nicht vernachlässigen darf, soll er heute ein rechter Lehrer sein; über das wir aber füglich hinweggehen können, weil das Nötige durch die technische Übung, die der Unterricht selbst giebt, geboten wird und weil es in diesen Fächern hauptsächlich immer nur die Methode ist, die wir näher und mehr kennen zu lernen haben; dies gilt vom Gesang, wie vom Zeichnen, vom Turnen, von den Fertigkeiten, die hier und da in Nebendingen (Musik u. drgl.) vom Lehrer gefordert werden. Wenn der junge Lehrer seiner Aufgabe genügen will, darf er dem nicht fremd bleiben, was einmal zu seinem Berufe gehört oder zur Zeit dazu gerechnet wird.

Es ist ein großes, weites und fruchtbares Gebiet, das wir zu durchwandern hatten. Die Liebe zum Berufe muß uns leiten und halten auf dem ganzen Wege. Aber der gebildete Mensch will sich, so hoch ihm seine spezielle Berufsaufgabe auch steht, dann auch selbst genügen und „im Ganzen leben". Er will im Leben stehen und keine Erscheinung des Lebens, die das Ganze betrifft, läßt ihn kalt. Die großen Fragen, die die Menschheit in der Gegenwart aufregen und bewegen, die Ereignisse, die das

Auf- und Absteigen derselben bekunden, dringen auch in die Klause des Lehrers, und er wäre kein Mann seiner Zeit, er dürfte sich nicht zu denen zählen, die „im Geiste wandeln", durch die die Menschheit sich fortbildet, wenn er nicht Anteil nähme an allem, was die Gesamtheit so tief berührt. Er soll kein Politiker von Beruf sein und weder die sozialen und politischen Fragen der Gegenwart als Autorität beurteilen, noch als Agitator in ihnen wirken wollen. Aber sein eigenes Urteil soll und muß und — wird er auch in diesen Dingen sich bilden müssen, wenn er seiner Stellung im Leben genügen will. Er soll kein Streber sein, — aber streben muß er, um klar und wahr zu sein, sein Lebelang. Er darf nie stille stehen, denn „Stillstand ist Rückgang". Denkend und handelnd muß er im Leben stehen, durchs Leben wandeln. Immer weiter vorwärts ....! Dadurch wird er ein Mann des Volkes, ein Lehrer des Volkes.

Rechnen Sie zu all dem, was ein Lehrer zu seiner eigenen Fortbildung thun kann und muß, noch die Anforderungen, die das Familienleben, die Geselligkeit und insbesondere die Kollegialität an ihn zu stellen vollauf berechtigt sind, — denn auch diese gehören zu dem „Leben im Geiste", so werden Sie mich für berechtigt halten, hier auszusprechen, daß von dem Lehrer ein gut Stück Arbeit, Geistesarbeit, gefordert wird neben seiner aufreibenden Berufsarbeit. Und doch kann ihm jene nicht erlassen werden, will er in dieser sich und seiner Aufgabe genügen. Wir wollen hier nicht polemisieren gegen die Phrase von der sogenannten „Halbbildung", die an und für sich unvernünftig ist, weil es im geistigen Leben ja eigentlich nichts „halbes" giebt. Wer strebt sein Lebelang, wird Bildung finden und Bildung verbreiten — als Lehrer, als ganzer Lehrer! Und er hat dann das Recht, zu denjenigen gezählt zu werden, die im Geiste leben; durch die die Menschheit sich fortbildet. Er ist nie ein „ganz gebildeter", sondern ein nach ganzer Bildung strebender, ein in seiner Bildung fortschreitender Mensch bis zum letzten Atemzuge. Lebe im Ganzen! Schaffe Dir ein Ganzes, ein Ideal Deines Wirkens und Strebens, in Kopf und Herz! Sei ein ganzer Mensch, ein ganzer Lehrer! Du wirst dann den Besten Deiner Zeit genug gethan und gewirkt haben — für alle Zeiten!

VII.

Mancherlei.

Hochmut kommt vor dem Fall oder vor den Fall?

Von einem Berliner Kollegen ist mir kürzlich diese Frage als eine solche vorgelegt worden, über die man sich in dortigen Kreisen gestritten habe; eine nicht unbeträchtliche Anzahl von Herren haben sich für den Accusativ entschieden, namentlich sämtliche Schlesier, auch fände man diese Form in schlesischen Schriften. Ich muß daher annehmen, daß man auch anderswo derselben den Vorzug giebt. Da ich den Accus. hier aber ganz enschieden als falsch betrachte, so dürfte die Begründung für die offenbar vorherrschende Form: Hochmut kommt vor dem Fall, wie ich sie dem Fragsteller gegeben, auch für weitere Kreise von einigem Interesse sein.

Wie weit diese Form — vor dem Fall[e] — geschichtlich zurück reicht, vermag ich nicht zu sagen. In Grimms Wörterbuch wird sie so aufgeführt und zwar unter Bezugnahme auf Simrocks Sprichwörtersammlung. In mittelhochd. Wörterbüchern habe ich das Sprichwort überhaupt noch nicht gefunden, nicht etwa weil es unseren Voreltern an Anlaß oder Scharfsinn dazu gefehlt hätte, sondern ohne Zweifel weil „hochmuot", gewöhnlich „hoher muot" im Mittelalter noch nicht, oder doch nur selten, die Bedeutung unsers Hochmut für „stolze", übermütige (und somit tadelnswerte) Gesinnung hatte, vielmehr durchweg den „hochstrebenden, edlen Sinn" bezeichnete, also eine löbliche Gesinnung war, wie bei uns „hoher Mut", Großmut und Edelmut. Luther kennt und verwendet zwar Hochmut oft genug in jenem tadelnswerten Sinne, allein er scheint doch eine Scheu vor der sprichwörtlichen Verwendung desselben zuha ben und sagt statt dessen: . . . stolzer Mut kommt vor dem Fall, Spr. Sal. 16, 18, wofür dann mit der Zeit die heutige Form eingetreten ist.

Zur Erklärung des Sprichworts, das offenbar bedeutet: „der Hochmütige ist seinem (sittlichen) Falle nahe", muß man der gewöhnlichen Bildlichkeit geistiger Ausdrücke eingedenk sein: die hier auftretenden Begriffe sind personificiert; der Hochmut = der Hochmütige, kommt = schreitet einher („kommt und geht" und der Fall = der fallende Mensch. Das richtige Verbum kommt pflegt ganz allgemein in Verbindung mit personificierten Subjekten gebraucht zu werden, z. B. Zögernd kommt die Zukunft hergezogen; pfeilschnell ist das Jetzt entflogen; ewig still steht (im Gegens. zu „kommt") die Vergangenheit — was am treffendsten durch ein Wärterhäuschen samt, dessen Wärter veranschaulicht wird, an dem die im Schnellzuge sitzenden Reisenden vorübersausen. Ähnlich erscheinen hier der Hochmütige und der (in Sünde und Schande wie in einen Abgrund) Fallende, die zwar im Grunde einheitlich sind, wie die in (zwei) drei Abschnitte zerlegte Zeit, aber zur größeren Veran-

chaulichung der Handlung hier als zwei verschiedene Personen auftreten. Beide kommen gleichsam auf den Beobachter zu. Welcher von beiden kommt aber zuerst? doch der Hochmütige oder — ohne Bild — der unsittliche Hochmut, der sich in seinem Wahn hoch über andere erhebt: „wer aber hoch steigt, fällt tief", sagt ein anderes Sprichwort. Der „Hochmut" ist der Vorauseilende, der Fall der ihm rasch (auf den Fersen) folgende Wanderer. Gleich der vorüberrauschenden Zeit eilen sie am Beobachter vorüber, bis der Hintermann den Vordermann ereilt, einholt, und das ist um so natürlicher, als beide in Wahrheit ja eine und dieselbe Person sind, an welcher sich die traurigen oder auch schrecklichen Folgen der eitlen Selbstüberhebung offenbaren. Zuerst wird das Sprichwort auf ein stolzes Mädchen angewendet sein, das rasch „zu Falle" gekommen ist.

Diese aus dem Bilde abgeleitete Deutung stimmt genau zu der logischen Bedeutung: der Hochmut ist das primum, das Erste und Ursprüngliche, der Fall das nach aller Erfahrung unbedingt Folgende. Da sich also beide Begriffe wie Ursache und Wirkung oder wie Grund und Folge zu einander verhalten, so mußten sie im Bilde auch zuerst räumlich und dann zugleich zeitlich hintereinander gedacht werden, der Hochmut vorn, der Fall hinten; dieser muß mithin auf die Frage wo? mit dem Dativ verbunden werden, was bekanntlich ebensowohl mit sich bewegenden, als mit ruhenden Dingen oder Personen geschieht; der Sommer kommt und geht vor dem Herbste ꝛc.

Den Accusativ hier zu gebrauchen — vor den Fall — wäre doch nur möglich, wenn wir beide Begriffe als zwei getrennte, zu gleicher Zeit aufbrechende Wettläufer ansehen, von denen der Hochmut den „Fall" endlich überholte, jener vor diesen (wohin?) käme. Das stimmt aber weder zu der logischen noch zu der poetischen Auffassung des Sachverhaltes. Vergleiche zu der obigen Deutung unseres Sprichworts die französische Übersetzung, wie ich sie z. B. im Wörterbuche von Mozin-Peschier finde: l'orgeuil est l'avant-coureur de la chûte: der Stolz ist der Vorläufer des Falles.

Dr. W. Jütting.

VIII.

Recensionen.

---

1) Entwürfe für den Anschauungsunterricht im I. und II. Schuljahre von Schulrat [A. Grüllich. Meißen, Verlag von H. W. Schlimpert. 1888.

Der Verfasser dieser vortrefflichen Arbeit ist der Lehrerwelt durch seine „Skizzen zur unterrichtlichen Behandlung des kleinen Katechismus Dr. Luthers", ferner durch seine „Gliederung des biblischen Geschichts-

stoffes nebst Bibellesen" rühmlichst bekannt. Jede Seite der vorliegenden Entwürfe zeigt uns den Verfasser als einen tüchtigen praktischen Schulmann. Im Vorworte legt uns der Verfasser die Grundzüge eines Lehrplans für die Volksschule dar. Die Volksschule hat folgende Aufgabe: 1. Eine auf klaren Vorstellungen und Einsichten beruhende christliche Frömmigkeit in Herz und Leben der Kinder zu pflanzen — die Kinder zum dreieinigen Gott zu führen; 2. den rechten Gemeingeist in den Kindern zu wecken und zu nähren, sie aber auch mit den erforderlichen Einsichten und Fertigkeiten auszurüsten, um ihn in jeglicher Berufsform bethätigen zu können — die Kinder als lebendige, thätige, aufopferungsfreudige, brauchbare Glieder in Familie, Stamm, Volk, Kirche, Menschheit einzupflanzen; 3. in ihnen ein gemütvolles Verständnis für die Natur und die Teilnahme an der rechten Beherrschung der Natur (Kultur im engeren Sinne) anzubahnen. — Damit legt die Volksschule zugleich die Grundlagen für die besondere Berufsbildung.

Dies Ziel kann nur erreicht werden, wenn aller Mechanismus aus der Schule schwindet.

Indem der Verfasser den Lehrplan für die Volksschule nach den einzelnen Schuldisziplinen aufbaut, jeder Disziplin ihre Stellung in und zum Gesamtlehrplane angewiesen hat, tritt der Verfasser für eine ungekünstelte Konzentration der einzelnen Unterrichtsfächer ein. — Der Verfasser erklärt sich hier als ein entschiedener Gegner für den Aufbau des Lehrplans nach den bekannten Kulturstufen. „Zwischen der Entwicklung der Menschheit und der jedes werdenden Menschen soll eine Analogie herrschen; drum sei eine gewisse Prädisposition des kindlichen Geistes für den Bildungsgang durch die Kulturstufen vorhanden. Jene Analogie ist aber nicht nachgewiesen. Man hat z. B. gesagt, die Richterzeit habe eine Ähnlichkeit mit den „Flegeljahren des Knaben"; eine rechte Betrachtung jener könnte dann vielleicht letzterem mit über sie hinweghelfen. Wie soll dann aber das Ringen Israels nach politischer Gestaltung unter den Kämpfen mit den Nachbarvölkern, das Abfallen eines ganzen Volkes von Gott und die dann verhängten Strafgerichte ein Abbild der Kindesnatur in einem Stadium ihrer Entwicklung sein? Mit welchem Stadium kindlicher Entwicklung will man die Geschichte der Griechen oder Römer auf ihrem Höhepunkte und in ihrem Verfalle zusammenstellen? Man darf nicht vergessen, daß die Träger der Kultur „Völker" und in ihnen wieder besonders hervorragende Geister sind; man darf nicht vergessen, daß die Art der Kulturentwicklung von einer Menge Faktoren, auch äußerer Art, von geographischen und klimatischen Verhältnissen ꝛc. abhängig ist. Außerdem ist das 6jährige Kind, das in die Schule eintritt, nicht als ein unbeschriebenes Blatt anzusehen, sondern ist schon mannigfach mit dem Kulturleben der Gegenwart verflochten, ist also der untersten Kulturstufe schon enthoben. — Für den werdenden Menschen soll nur das Werden der menschlichen Kultur, insofern es im Lichte der sittlichen Beurteilung dargestellt und aufgenommen wird, absolutes (?) Interesse gewähren, und es sei deshalb ein chronologisches Aufsteigen von den älteren Stufen dieser Entwicklung zu neuen, höheren

Stufen nötig. Unstreitig gewinnt das Betrachten der Kulturentfaltung dem menschlichen Geiste ein tiefes Interesse ab, aber doch bloß dem Geiste, der für eine denkende Betrachtung reif ist, der die Kulturentwicklung nach allen Seiten hin mit Bewußtsein zu erfassen vermag, dagegen nicht einem 6—10jährigen Kinde. Unzweifelhaft können die Kinder „die ersten Kulturstufen" nicht mit dem Bewußtsein durchschreiten, daß es hier gilt, eine kulturgeschichtliche Entwicklung zu durchleben; so kann also auch nicht von einem tiefen und vielseitigen Interesse die Rede sein. — Ein stufenweises Einführen der Kinder in die Hauptentwicklungsstadien der Kultur findet nach dem Zillerschen und auch Reinschen Aufbau nicht statt. Es fehlen hochwichtige Glieder in der Kette (Griechen und Römer); vom 4. Schuljahre gehen zwei durch Jahrhunderte getrennte Reihen neben einander. — Jeder einzelne müsse dieselben Hauptentwicklungsstufen der Menschheit durchleben, wenn er an dem Leben und Streben der Gegenwart mit voller Kraft teilnehmen solle. Ja, zu einer tieferen Bildung und zum rechten Verständnis der Gegenwart gehört allerdings ein reflektierendes Durchleben der Hauptentwicklungsstufen der Menschheit. Dies zu vermitteln, dazu ist die Geschichte vor allem das rechte Bildungsmittel. Durch sie sollen auch die Kinder der Volksschule, natürlich in einer ihrer Auffassungskraft entsprechenden Beschränkung, mit jenen Kulturstufen bekannt gemacht werden; aber das ist unstreitig zu viel behauptet, daß ein Kind, das nicht erst die Märchenzeit durchgemacht und aus der Robinsonade erfahren habe, wie ein Mensch nach und nach zu verschiedenen Erfindungen gekommen sei, später sich nicht recht an der Lösung der gegenwärtigen Kulturaufgaben beteiligen könne. — Durch den Aufbau des Unterrichts nach Kulturstufen gewinnt die biblische Geschichte wie die heilige Schrift eine Fassung, wie sie nicht im Wesen und Sinnen des göttlichen Wortes liegt. Die Bibel will nicht als ein Kulturbuch, als eine Kulturgeschichte angesehen werden.

Zum Schlusse bespricht der Verfasser die Aufgabe des Anschauungsunterrichts. „Der Normalplan für die sächs. Volksschule hebt eine doppelte Aufgabe des Anschauungsunterrichts hervor: a. Er hat die Kinder unter Anleitung zu aufmerksamer Betrachtung und Beobachtung in Geist und Herz anregenden Besprechungen mit Gegenständen und Erscheinungen besonders aus dem Kreise der nächsten Umgebung genauer bekannt zu machen. b. Er soll die Sprache der Kinder mit entfesseln und bilden."

„Das Leben des in die Schule eintretenden Kindes ist bisher an das Haus und seine Umgebung geknüpft gewesen. Mit dem Herzen ist das Kind an Vater und Mutter, an Geschwister und Gespiele angeschlossen; es spielt und springt im Freien umher, pflückt die Blumen in Garten und Wiese, hascht nach dem Schmetterlinge, der von Blume zu Blume flattert, beachtet das Treiben der Erwachsenen um sich herum. So ist sein tiefstes Interesse auf Haus und Umgebung gerichtet gewesen. Schon deshalb wird es naturgemäß sein, wenn die Schule hier anknüpft."

Wir stimmen diesen Grundsätzen in allen Punkten aus voller Überzeugung zu. Mit Seite 18—379 bietet der Verfasser in seinem Entwurfe

der Schule einen trefflichen, mit großem pädagogischen Takt ausgewählten Lehrstoff für den Anschauungsunterricht. Der Verfasser schließt sich dem Gange der Jahreszeiten, dem Leben in der Familie, Garten, Feld und Wald an. In lebendiger, klarer und warmer Sprache überall ausgehend und anknüpfend an die Erfahrungen, Wahrnehmungen des Kindes weiß der Verfasser die Eindrücke, welche das Kind aus seiner Umgebung schon erhalten hat, zu sichten, zu klären und zu vertiefen, die gemachten Wahrnehmungen zu Anschauungen zu gestalten und ihnen dann neue aus ihrem Lebenskreise zu ermitteln, Beobachtungslust zu wecken und zu beleben, herzliche Freude an der Natur zu steigern, das Band zwischen ihnen und der Familie der Gemeinde enger zu flechten, den Blick der Kinder auf den himmlischen Vater zu lenken.

Wir stehen nicht an zu behaupten, daß, wenn der Anschauungsunterricht in dieser Weise getrieben wird, die Kinder diesem Unterricht das größte und ungeteilteste Interesse entgegenbringen werden, hier wird nie bei den Kindern Langeweile und Müdigkeit eintreten. Das Buch sei von ganzem Herzen der Lehrerwelt empfohlen. Dr. Bartels.

2) Hugo Weber, Deutsche Sprache und Dichtung. 6. Aufl. 1887. Leipzig, Julius Klinkhardt. 80 S. kart. 50 Pf.

Referent entsinnt sich vor einigen Jahren einige abfällige Urteile über diese Schrift gelesen zu haben. Dasselbe richtete sich indes weniger gegen den Inhalt als gegen die Bestimmung desselben; die 1. im Jahre 1879 erschienene Aufl. war nämlich dem Titel nach „zunächst für die Oberklassen der Volksschulen mit Beziehung auf die mit Dr. Jütting herausgegebenen Lesebücher“ bestimmt. Das war allerdings ein Mißgriff, da die Schrift trotz ihrer Gedrängtheit und Kürze (64 enge S.) doch manches enthielt, worauf die Volksschule verzichten kann und muß. Der pädagogisch sehr erfahrene Verfasser scheint diesen Wink beachtet zu haben; er hat von Aufl. zu Aufl. die bessernde Hand daran gelegt, auch in der letzten die Schrift mehrfach erweitert, „um vielseitig ausgesprochenen Wünschen entgegenzukommen“, ohne daß Plan und Inhalt wesentlich geändert erschienen. Aber er hat dieselbe längst nicht mehr für „Volksschulen“ sondern „für höhere Bürgerschulen, Mittelschulen, Töchterschulen und verwandte Anstalten“, auch als „Ratgeber zur Fortbildung durch Lektüre bestimmt“.

Und in dieser Bestimmung hat sich das vortreffliche Büchlein, das in 8 Jahren 6mal hat neu aufgelegt werden müssen, vollkommen bewährt, so daß wir es aufs dringendste empfehlen können.

Es enthält — was man selten so schön zusammengestellt findet — 1. das Wichtigste über die Geschichte der Muttersprache; 2. aus der Metrik und Poetik und 3. aus der Geschichte der deutschen National-Litteratur, letzteres natürlich ausführlicher, überall mit Belegen aus den oberen Teilen der von Jütting und Weber oder auch von Weber allein herausgegebenen Lesebücher. W. Jütting.

3) A. Genau, Seminarlehrer zu Büren, und R. Zurwehme, Lehrer in Lippspringe, Sprach- und Rechtschreibübungen für die Volksschule. 1. Heft für die Mittelstufe. Pr. 20 Pf. Werl, Stein, 1887.

Es ist sicherlich ein löbliches Unternehmen, die Orthographie in möglichstem Zusammenhange mit der Satzlehre, Wortlehre und Wortbildungslehre zu behandeln, z. B. die Umlaute bei Gelegenheit der Mehrzahlbildung einzuüben. Ob aber die Beifügung und die Ergänzung im 2. Fall gerade die passendste Gelegenheit zur Einübung der Dehnungszeichen a, aa, ah ꝛc. bieten, dürfte doch sehr fraglich sein. Auch befremdet es in hohem Grade, daß die Rektion des Verbums mit den ganz unpopulären Ergänzungen des 2. Falles beginnt: Der Mundschenk erinnerte sich des (!) Joseph, der Feind bemächtigt sich der Fahne; der Reisende bedient sich der Eisenbahn; der Mensch ist der Erziehung bedürftig; die Polizei wurde des Verbrechers habhaft u. s. w. (S. 11). Ferner gehen Ergänzungen im 3. Fall mit Berücksichtigung der Dehnungszeichen ee, eh auf S. 12 voran den Ergänzungen im 4. Fall (mit i, ie), die doch für die Volkssprache und die lernenden Schüler überall am nächsten liegen. Ebenso schwer wie dieses methodische Bedenken dürfte aber ein wissenschaftliches in die Wagschale fallen; auf S. 6 werden für die Gegenwart, die Vergangenheit und die Zukunft folg. Beisp. gegeben: Leopold schreibt, L. hat geschrieben, L. wird schreiben, — es wird also das Perfektum als Haupttempus neben Gegenw. und Zuk. aufgefaßt, während S. 16 die Übung zwar ganz richtig mit dem Präteritum (Imperf.) begonnen, dieses aber nach Beckerscher ganz und gar falscher Weise als Mitvergangenheit bezeichnet und doch wieder in den Üb. selbst gar keine Rücksicht auf eine mitvergehende Thätigkeit genommen wird.

Ich erlaube mir, bei dieser Gelegenheit auf meinen betr. Artikel „Über Bildung und Gebrauch der Tempora im Deutschen" mit besonderer Rücksicht auf einen landläufigen Irrtum hinzuweisen, der im Jahrg. 1886 von A. Richters „Praktischem Schulmann" veröffentlicht worden ist. W. Jütting..

4) G. Gurckes deutsche Schulgrammatik, neu bearbeitet von Prof. Dr. Waetzoldt in Berlin und Reallehrer Schönhof zu Frankfurt a. M. 20; nach der neuen Bearb. 3. Aufl. Hamburg, Otto Meißner.

Da die vorhergehende Aufl. erst im 6. Heft des Jahrg. 1885 dieser Zeitschrift besprochen ist, so können wir uns bez. der neuesten kurz fassen. Sie hat einige Zusätze über Bildung der Laute, über den Zusammenhang zwischen Begriff und Wort, Vernunft und Sprache (§ 8) und bes. in § 34 allgemeine Belehrungen über die Wortbiegung erhalten. Wertvoll sind namentlich die zahlreichen etymologischen Winke, mit deren Benützung sachkundige Lehrer ein lebhafteres Interesse und ein tieferes Verständnis für unsere Muttersprache zu erwecken vermögen. Doch thut auf einem so

schlüpfrigen Gebiete, auf dem so mancher auf die Nase gefallen ist, ohne es zu ahnen, die allergrößte Vorsicht not. S. 67 ist Sündflut, älter sinvluot, richtig als große allgemeine Flut gedeutet; S. 236 aber Sintflut ungenau als ganze Flut. S. 68 und 239 Wildbret, altd. wiltbraete, als Fleisch vom Braten, während Kluge, etym. Wtbch., erklärt: „zum Braten bestimmtes . . . . Wild". Das Verließ (Verlies) wird durch den Zusatz gedeutet: „v. sich unter der Erde verlieren" (ähnlich Weigand); Kluge — auf den die Herausgeber viel zu halten scheinen, vgl. S. IV. — deutet: „Ort, wo man verloren ist"; ich habe kürzlich nachgewiesen, daß „Verließ" wörtlich aus dem Prät. verließ von „verlassen" im Sinne von „zurücklassen" gebildet ist. Schlittschuh hängt trotz der älteren Nebenform scritescuoh, Schrittschuh, mit „Schlitten" zusammen und bed. „Gleitschuh". Aspecten sollte doch zunächst als „Aussichten", nicht als „Planetenstellung" übersetzt werden. Bewillkommen und Bewillkommung sollten in einem Schulbuch statt „bewillkommnen und Bewillkommnung" nicht empfohlen werden. Bei Drost hätte auf das genau entsprechende hochd. Truchseß hingewiesen werden können, dieses aber einfach als „Speisemeister" zu deuten, ist trotz Lexer und Kluge sehr gewagt. Noch bedenklicher ist, dem preuß. Regelbuche zufolge „Leihkauf" statt „Lei(t)kauf aufzuführen. Das sehr bedenkliche „Herauch" unserer orthogr. Regelbücher ist mit gutem Grunde fortgelassen (vergl. meine betr. Art. im 5. Heft d. Jg. 1886 dieser Bl.). Ich habe daselbst auch nachgewiesen, daß Rebhuhn nicht von „Rebe", „Totschlag" nicht von „tot", sondern von „Tod" abzuleiten, also Todschlag zu schreiben sei — gegen die amtl. Regelbücher. Fähnrich ist nicht vom niedl. vendrig gebildet, wie Weigand meinte, sondern wirkliche Zusammensetzung aus „Fahn-" und „rich", also nicht „Fahnenträger", sondern „Fahnenherr", „-Junker", wie es früher auch hieß. Es ist hier aber nicht der geeignete Ort, diese und ähnliche Ausstellungen an den etymologischen Notizen des sonst sehr schätzbaren Buches näher zu begründen. W. Jütting.

5) „Was willst Du werden?" Die Berufsarten in ihren Licht- und Schattenseiten. Ein Ratgeber, unter Mitwirkung vieler hrsg. v. Mentor. Darmstadt, Verlag v. Carl Köhler. In 5 (einzeln käuflichen) Abteilungen compl. in eleg. Lnbd. M. 8.50.

Dieses mit Sorgfalt bearbeitete Werk können wir jungen Leuten, welche sich mit Ernst auf ihren zukünftigen Beruf vorbereiten wollen, bestens empfehlen; aber namentlich auch Eltern, Vormündern und Erziehern, um sich über den einen oder andern Beruf, welcher den Fähigkeiten und der Neigung des Pflegebefohlenen besonders entspricht, zu orientieren.

Speziell behandelt das Buch die Berufsarten, zu welchen eine Vorbildung auf einer höheren Lehranstalt erforderlich ist. Im Gegensatz hierzu giebt

6) „Rudolph, Die Berufswahl unserer Söhne"

namentlich Rat über die in das Gewerbe und Handwerk einschlägigen Be-

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY

rufsarten. In der Einleitung betrachtet der Verfasser besonders die erzieherische Aufgabe des Elternhauses vor der Berufswahl, dieselbe mit der Schulfrage verbindend.

Im gleichen Verlage (R. Herrosé in Wittenberg) ist erschienen:

7) A. v. Fragstein, Die Berufswahl unserer Töchter. Auch in diesem Buche dürften Suchende sich manchen schätzenswerten Rat holen. Mit großem Fleiße hat der Verfasser alle Berufsarten eingehend behandelt, die überhaupt für die Frauenwelt in Frage kommen. Der Preis für die beiden Bände ist je 1 M. 50. E. D.

8) Hausgymnastik für Gesunde und Kranke. Hrsg. von Dr. med. Ed. Angerstein. Mit vielen Holzschnitten und 1 Figurentafel. Berlin, Verlag v. Th. Chr. Fr. Enslin. Preis eleg. geb. M. 3.—.

Das von vielen Medizinern warm empfohlene Buch giebt dem Laien eine gründliche Anleitung zu einer gesundheitsfördernden Ausübung der häuslichen Gymnastik, besonders der Freiübungen, (speziell mit Stab und Hanteln). Gern machen wir solche, welche zum Gesellschaftsturnen keine Gelegenheit, für die allseits anerkannte hohe Bedeutung der häusl. Gymnastik aber ein offenes Auge haben, auf das vortreffliche Werk aufmerksam. E. D.

9) Zeichenhefte für den Zeichenunterricht in den preuß. Volksschulen. Nach den neuen ministeriellen Anweisungen. In Heften zu 12 Blättern; á Heft 10 Pf. Wittenberg, Verlag von R. Herrosé.

Diese Hefte, welche genau den neuesten ministeriellen Vorschriften f. d. Zeichenunterricht entsprechen, zeichnen sich durch starkes, gutes Papier und vorzügliche Liniatur aus; auch sind sie in einen soliden und gefälligen Umschlag geheftet. Ganz besonders aber verdient der billige Preis hervorgehoben zu werden, da das Heft von 12 Blättern je um 10 Pf. abgegeben wird. Wir empfehlen diese Zeichenhefte allgemeiner Beachtung. E. D.

10) Einführung in das Gebiet der Physik. Ein Hülfsbuch für die Hand des Lehrers und zum Selbstunterrichte von Dr. Morgenstern, Direktor der höheren Töchterschule in Göttingen. Jena und Leipzig, Buflebs Verlag.

Der Verfasser ist mir als ein bewährter Schulmann und vorzüglicher Methodiker bekannt, und in der That in diesem Büchlein zeigt der Verfasser, wie dieser Unterrichtsgegenstand anziehend, anschaulich gelehrt werden muß. Der Verfasser zeigt sich in diesem Büchlein als ein tiefer Kenner und Meister der Physik und Chemie, daher überall die rechte Beschränkung des Stoffes und die Verwertung der einzelnen Sätze für das Leben. — Das Fragheft für die Hand der Schüler ist ein vortreffliches Mittel, den Unterrichtsstoff in geistbildender Weise zu befestigen und für das Leben zu verwerten. Zu tadeln ist, daß der Verfasser an die Spitze der einzelnen Lektionen einen Bibelspruch setzt, das ist unpädagogisch. B.

I.

Die Nibelungensage und ihre Heimat am Rhein.

Von

Dr. J. Nover.

„Am rauschenden Rheine läutert die Rebe
Den süßen Saft, der die Seele beflügelt
Und bezaubernd entführt in ferne Zeiten. —
Im rauschenden Rheine ruht das Geheimniß
Der Nibelungenmär, und allmählich vernehmbar
Flüstern es die Fluten beim Flimmern der Sterne . . . . .
Beim Rauschen des Rheines erriet ich die Rätsel,
Erfuhr ich den Sinn der Sage von Siegfried,
Erlauscht' ich des Liedes verlorene Fügung.
Im rauschenden Rheine erblickt' ich den Reigen
Der Nixen der Tiefe, der Töchter Niblungs . . . . . .

Drum bildet der Rhein den bindenden Rahmen,
Den Grund und die Grenzen des großen Gemäldes,
Die Bahn der Helden, die Bühne der Handlung,
Drum liebt es das Lied im ganzen Verlaufe,
Vom Rheine durchrauscht, nach dem Rhein hin gerichtet,
Auch sein Gleichniß zu suchen im Sohne der Gletscher." —

(W. Jordan: „Nibelunge".)

In ein nebelgraues Altertum reicht der Ursprung des Nibelungenmythus zurück; es kann sich also bei unserer Betrachtung nicht darum handeln, die Geburtsstätte dieser großartigsten und tiefsinnigsten Sagen unserer Ahnen zu ergründen, sondern wir wollen nur den Hauptruhepunkt nachweisen, wo dieselbe sich nach mancherlei Wanderungen und Wandlungen festgesetzt und lokalisiert hat. Ursprünglich gaben wohl, sofern unsere ältesten Vorfahren als Glieder des gewaltigen, weitverzweigten indogermanischen Sprachstammes noch gemeinsam in der Wiege der Menschheit, in Hochasien, lebten, Vorgänge in der Natur, wie Wechsel zwischen Licht und Finsterniß, zwischen belebender

Sommerwärme und erstarrender Winterkälte und Ähnliches die ersten plastischen Gestalten zur Ausbildung unserer Sage. Man denke sich, welche Bilder im Innern eines Naturkindes vorgehen mochten, wenn es mit aufmerksamem Auge die Kämpfe des Sonnengestirnes mit den finsteren Wetterwolken, sein siegreiches Durchdringen, aber auch sein blutiges Verscheiden im Reiche des Nebels und der Finsterniß verfolgte! Und dabei die sonderbar geformten Wolken, die ungeheuerlichen Gestalten! — Konnte es ihm da nicht so vorkommen, als erblickte es einen greulichen Drachen gelagert auf dem Sonnengold; plötzlich durchdringt der verkörperte Sonnengott mit leuchtender Lanze den finsteren Unhold, um aber später selbst den verschlingenden Dämonen der Nacht und des Nebels zu unterliegen. Und verfolgten unsere kindlichen Ahnen den Jahreswechsel und schauten sie gewissermaßen verkörpert die vom tödlichen Frosthauch getroffene Erde in starrem Schlummer liegen, bis sie im Lenz die Sonne mit ihrem Flammenkuß aufs neue belebte, — wem fiele es da schwer, von einer schlummernden Braut zu träumen, die ein göttlicher Held mit dem Feueratem seiner Liebe zu neuem Leben erweckt?! — So entstanden die uralten Mythen von den Kämpfen der Sonnengötter mit den riesigen Ungeheuern der Nacht, die sich nachmals auf menschliche Helden göttlichen oder wunderbaren Ursprungs übertrugen. So entstand die Sage von dem Götterjüngling Siegfried, dem Drachentöter, und der durch ihn erlösten Walkyre Brunhilde. Da unsere Vorfahren ihre Leichen mit gewissen Dörnern verbrannten, so bildete sich einerseits die Vorstellung der flackernden Waberlohe, welche die im Todesschlafe ruhende Brunhilde umgiebt, anderseits erhielt sich in unserem deutschen Volksmärchen das Bild einer undurchdringlichen Dornenhecke, in unserem bekannten „Dornröschen".

Den tragischen Untergang aber eines jugendlichen Sonnengottes durch die dämonischen Gewalten der Finsterniß hat die Phantasie unserer Vorfahren mannigfach gestaltet. So z. B. in dem sinnigen Mythus von Balders Tod durch den blinden Höder, den Repräsentanten der Finsterniß, auf Anstiften Lokis, des nordischen Teufels, und der darauf folgenden Katastrophe der sog. Götterdämmerung, d. h. des Untergangs der Götter

und Welten, einem Mythus, den uns die skandinavische Edda, eines der wichtigsten Litteraturdenkmäler für den Wiederaufbau unserer germanischen Götterlehre, aufbewahrt hat. Ähnliche Mythen mußten bei gleichen Betrachtungen der Naturereignisse auch andere Völker gestalten, und nur so erklärt sich die Verwandtschaft der Mythen selbst bei verschiedenen Völkern, zumeist aber bei solchen desselben Stammes. So gleicht unserem Siegfried der indische Karna, der persische Rustem, der griechische Achilles, Jason und Perseus. Zunächst findet sich bei allen die übernatürliche Stärke einerseits und die Unverwundbarkeit andererseits; ferner befinden sie sich in Dienstbarkeit eines inferioren Fürsten, dem sie eine Geliebte erwerben oder abtreten. Auch in den wunderbaren Zügen der Geburt und ersten Schicksale ähneln sie, wie z. B. der indische Karna dem germanischen Siegfried (conf. Jordan Ep. Briefe IV p. 59 u. ff.). Ähnlich ist auch die Aussetzungssage des Perseus. Ferner klingt die Befreiung der Andromeda durch Perseus auffallend an die Volksüberlieferung von der durch Siegfried aus der Gewalt eines Drachen befreiten Krimhilde an. Aber auch mit Jason zeigt Siegfried unverkennbare Verwandtschaft. Wie Siegfried erbeutet auch der Argonautenheld einen Goldhort, das goldene Vließ, aus der Hut eines nordischen Drachen, und die nordische Gudrun, die Gattin Siegfrieds, welche bekanntlich das Nibelungenlied Krimhilde nennt, — gleicht den Sagen der Edda nach in ihrer späteren Rache an ihrem eigenen Gatten, als dem Mörder ihrer Blutsverwandten, überraschend der griechischen Medea. Wie diese schlachtet auch die germanische Heldin ihre eigenen Kinder, um so den verhaßten Gatten am empfindlichsten zu kränken, ihres eigenen Mutterschmerzes vergessend.

Doch genug der Parallelen! Hatten so die Völker ähnliche oder verwandte Grundstoffe ausgebildet, die sie je nach ihren Wanderungen und Erfahrungen, je nach ihrer geistigen Entwicklung eigenartig weitergestalteten, war man von den reinmythischen Vorstellungen einen Schritt weiter gegangen zu reinmenschlichen, ja historischen Vorgängen, so lag auch sicherlich das Bestreben nah, sie geographisch zu fixieren und zu lokalisieren. Und so haben wir die seltsame Thatsache des Nibelungenmythus, daß man selbst für diejenigen Persönlichkeiten und Er-

eignisse, die ihren rein mythischen Ursprung nicht verleugnen können, einen Boden suchte, wo sie wirklich gelebt und stattgefunden haben müssen. Dies gilt von dem ersten Teil unseres Mythus, von der eigentlichen Siegfriedsage. Denn so sehr man sich auch bemüht hat, für den Titelhelden unserer Sage eine geschichtliche Persönlichkeit, sei es in unserem ersten Nationalhelden Arminius oder in einem der fränkischen Könige Siegbert, unterzuschieben, da ihr tragisches Ende mit der Ermordung Siegfrieds Ähnlichkeit zu haben schien, — so ist und bleibt doch Siegfried mit dem leuchtenden Blick und seiner Unverwundbarkeit ein Gott oder göttlicher Held, ein ehrwürdiges und riesiges Denkmal, herüberragend wie ein epheuumsponnener Turm aus uralter Heidenzeit ebenso wie seine göttliche Walkyrenbraut Brunhilde mitsamt der ganzen mythischen Staffage von feuerschnaubenden Drachen und flackernder Waberlohe. Und trotzdem hat die menschliche Phantasie Lokalitäten auch für diese Persönlichkeiten und Erzählungen gesucht. Und so tief haben sich diese Örtlichkeiten im Glauben unserer Vorfahren befestigt, daß die Sagen selbst nach ihrer Wanderung in den hohen Norden, wo sie ein ganz eigenartiges klimatisches Kolorit erhielten, doch teilweise ihre früheren Ortsnamen bewahrten und dadurch deutlich ihren Ursprung und ihre Herkunft verraten. Denn, sagt W. Grimm, einer unserer bedeutendsten Sagenforscher, mit Recht, — „die Sage kann, wenn sie verpflanzt wird, Namen und Gegenden völlig verändern und vertauschen, erkennt sie aber in der Fremde die Heimat noch an, so liegt darin ein großer Beweis ihrer Abkunft". Die Heimat aber, die sich unsere Sage nach mancherlei Wanderungen und Wandlungen gesucht hat, ist der Rhein — und dieser Strom wird selbst in den nordischen Überlieferungen als der Schauplatz der Hauptereignisse des Nibelungenmythus genannt.

Am ausgebildetsten und getreusten von allen germanischen Volksstämmen haben die Rheinfranken die Siegfriedsage bewahrt. Diese saßen zur Zeit der Völkerwanderung als salische und ripuarische Franken am Niederrhein, von wo sich ihr Reich allmählich auch über das Mainland erstreckte. Dort verschmolz mit ihr eine verwandte Stammessage des burgundischen Nachbarreichs, große Ereignisse der welterschütternden Völkerwanderung

vermiſchten ſich mit ihr, — das Reinmenſchliche trat mehr in den Vordergrund; das Uraltmythiſche trat immer mehr zurück und verblaßte, wie wir aus dem Inhalt des zu Anfang des 13. Jahrhunderts zu ſetzenden Nibelungenliedes erſehen.

Um demnach die urſprüngliche Geſtalt der Nibelungenſage in ihrem ganzen Zuſammenhange herzuſtellen und zugleich die Lücken zu ergänzen, die das mittelhochdeutſche Nibelungenlied namentlich in der Jugendgeſchichte Siegfrieds und in des Helden früherem Verhältniß zu Brunhilden gelaſſen hat, iſt es nötig, die nordiſchen Überlieferungen heranzuziehen, die uns treuer und vollſtändiger bewahrt haben, was uns zum Teil verloren ging. Durch ſächſiſche und frieſiſche Kaufleute mag unſere Sage etwa im 6. Jahrhundert in den hohen Norden eingewandert ſein. Außer einigen Liedern der bereits erwähnten Edda handeln von den Nibelungen die Wölſungenſage, die ihren Namen von Wölſung, dem Ahnherrn des Heldengeſchlechtes trägt, aus dem Siegfried entſproſſen iſt, — ferner die norwegiſche Thidrekſage, ſo genannt nach ihrem berühmten Oſtgotenkönig Dietrich von Bern. Man ſetzt dieſe Sagen ihrer Abfaſſungszeit nach ins 13. Jahrhundert.

Verſuchen wir es nun mit Hilfe der nordiſchen Quellen den Nibelungenmythus in ſeinen urſprünglichen und möglichſt vollſtändigen Zuſammenhang wieder herzuſtellen, ſo ergiebt ſich als Vorgeſchichte jene tiefſinnige Sage von einem unermeßlichen Goldhort, der anfangs in der Hut der Waſſergeiſter, der ſog. Nibelungen, d. h. Nebelmänner, war, und von deſſen Beſitz ſich nachmals die Eigentümer gleichfalls die „Nibelungen“ nannten. Ein Vertreter jenes finſteren, heimtückiſchen Zwergengeſchlechts, Andvari mit Namen, hütete in einer Stromſchnelle am Eingang zur Unterwelt, dem ſog. Schwarzalfenheim oder Niflheim, einen geheimnißvollen Goldſchatz und zwar in Geſtalt eines Fiſches. Einſtmals erblickten nun drei Aſen, — ſo nannte man im Nordiſchen die Hauptgötter, — nämlich Odin (Wodan), der Göttervater — Loki, der Repräſentant des verderblichen Feuers, und Hönir auf ihrer Wanderung einen Otter an einem Waſſerfall, wie er gerade einen Lachs verzehrte. Sofort erhob Loki einen Stein, tötete den Otter mit einem raſchen Wurf und zog ihm den Balg ab. Darauf kehrten ſie bei einem Manne, namens

Hreidmar, ein, welcher der eigentliche Vater jenes Otters war. Dort rühmte sich Loki nichts ahnend seiner That. Aber wer beschreibt den Schrecken der drei Asen, als ihr Wirt sich für den Vater des gemordeten Otter ausgiebt und von den Gästen wütend Buße verlangt! Ja die allmächtigen, oder lieber die ohnmächtigen Götter müssen es erdulden, sich von dem riesigen Hreidmar und seinen zwei Söhnen binden zu lassen. Wir finden häufig in nordischen Sagen die Götter im Kampfe mit den Riesen, den Repräsentanten roher Naturgewalten und nicht immer gehen sie aus demselben siegreich und ehrenvoll hervor. Einem ächtgermanischen Sühngesetz zufolge müssen die gebundenen Götter geloben, für den getöteten Otter ein Wehrgeld zu bezahlen, einen Raum, den sein Körper bedeckt, d. h. den Otternbalg inwendig mit Gold zu füllen und auswendig vollständig damit zu bedecken. Daher mag auch wohl der noch heute übliche Ausdruck, die „Hülle und Fülle" stammen. Loki, der listige Ratgeber, machte sich anheischig, das Gold zu beschaffen, und ward aus seiner Haft entlassen. Mit einem künstlichen Netze, das ihm die Meeresgöttin Rau lieh, fing er den Zwerg Andvari, den Hüter des Goldhorts, der ihm vergeblich in Gestalt eines Hechtes durch die Maschen zu entwischen suchte. Hierauf zwang er ihn, ihm sein Gold auszuliefern. Zwar wollte der tückische Zwerg einen Ring zurückbehalten, der die Zauberkraft besaß, Schätze zu mehren. Aber auch diesen nahm ihm Loki ab. Da stieß Andvari den fürchterlichen Fluch aus, daß der Ring, sowie das übrige Gold, seinem Besitzer den Tod bringen sollte. Hieraus schöpfte bekanntlich Richard Wagner das leitende Motiv zu seiner großartigen Nibelungentetralogie: „Der Ring des Nibelungen". Und bald sollte sich der Fluch erfüllen; denn das Gold brachte und bringt noch heute Unheil seinem Besitzer.

Nicht völlig reicht das beschaffte Gold aus, den bereits inwendig gefüllten Otternbalg von außen zu bedecken; noch ein Barthaar sieht heraus. Es zu verhüllen muß Odin den bereits an seinen Finger gesteckten, verhängnisvollen Ring opfern. Loki aber sprach zu dem Riesen Hreidmar:

„Nun hast du das Gold; doch haftet kein Glück
An dem Gold, das mein Leben gelöst.

Auch deinem Sohne erseh ich Unheil:
Euch Beiden bringt es den Tod!" —

Ihrer Bande ledig, zogen die Asen weiter; doch unter den Riesen erhob sich über die Verteilung des Schatzes sofort grimmiger Streit, wobei der eine von den beiden Söhnen, Fafnir mit Namen, seinen Vater erschlug. Darauf riß er den ganzen Goldhort an sich, fuhr damit zur sog. Gnitahaide, wo er in Gestalt eines scheußlichen Lindwurms seine Schätze hütet. Der andere, sein betrogener Bruder, Regin oder Mime, ward der Schmiedemeister des Königs Hialprek von Dänemark.

Hat diese Sage auch, in den hohen Norden übertragen, fremdes Kolorit angenommen, so kommen doch selbst in ihrer neuen Gestalt leicht erkennbare Beziehungen auf ihre frühere Heimat, das Land der Rheinfranken, vor. Und so werden wir nicht fehlen, den Sitz des unheimlichen Schwarzalfengeschlechtes und seines Hortes im Rheine selbst anzunehmen. Wenigstens wird in einer Überlieferung des mittelalterlichen Nibelungenliedes aus dem Anfang des 13. Jahrhunderts, als es sich darum handelt, den Goldhort wieder seinen früheren Eigentümern, den unterirdischen Wassergeistern, zurückzugeben, ausdrücklich erwähnt, daß derselbe in den Rhein versenkt worden sei.

Nach der St. Galler Handschrift nämlich in der Lachmannschen Ausgabe des Nibelungenliedes (v. 1877) heißt es von Hagen nach Siegfrieds Tod von der Versenkung des Nibelungenhortes, wie folgt:

„er sankte in dâ ze Lôche allen in den Rîn", d. h.
„er versenkte ihn (d. i. den Schatz) da zum Loche gänzlich in den Rhein". Da hier das Wort „Loch" mit großen Anfangsbuchstaben geschrieben ist und man darunter einen bestimmten Ortsnamen vermutete, so verbesserte man dies in der Berliner Handschrift zu „Lorch", einer bekannten Stadt am Rhein. Jakob Grimm, der berühmte Germanist, hat an einen Ort Lochheim, oberhalb Gernsheim, gedacht, und auch Lachmann, der bekannte Nibelungenkritiker, hält es für möglich, daß Lôche eine Abkürzung für Lochheim sein könnte. Doch dann müßte, wie der bekannte Germanist M. Rieger in einer gehaltvollen Abhandlung (Quartalbl. d. hist. Ver. 1881, Darmstadt) geltend macht, die Abkürzung eher „ze Lôhe" oder „ze Lô" heißen.

Es ist vielmehr wahrscheinlich, daß hier allerdings von einem bestimmten Loche die Rede ist, und an welches Loch am Rhein könnte man hier anders denken, als an das bekannte „Binger Loch?" Die Örtlichkeit trifft bei Bingen ganz mit der in der Sage geschilderten zusammen, auch die Stromschnellen sind nachweisbar, die Lachse freilich sind eher in den Stromschnellen bei St. Goar zu Hause.

Daß der Rhein aber überhaupt früher Gold mit sich geführt habe, wird schon im 5. Jahrhundert von dem griechisch-egyptischen Dichter Nonnus (Dionysiaca l. XLIII, citiert vom Chronisten Freher in seinem Orig. Palat II c. 17) bezeugt, der von dem Goldreichtum des „iberischen Rhenos" spricht. Der Chronist Freher erwähnt (Orig. Pal. II c. 17) Goldwäschereien, die sich von Selz bis unterhalb Gernsheim erstreckten. In einem Kirchenbuche zu Lampertheim findet sich ein Goldwäscher von Wormbs erwähnt. Und so ist der Betrieb von Goldwäschereien auch namentlich in und um Gernsheim geschichtlich nachweisbar. Die Franken hatten dies von den Römern erlernt. Demnach ist die Existenz des „Rheingoldes" keine pure Fabel, wenn es sich auch gerade nicht von der Gegend bei Bingen sicher bezeugen läßt. Doch so genau nimmt man es wohl in Sagen nicht mit der Wirklichkeit. Zur Lokalisierung derselben genügt schon die allgemeine Thatsache vom Vorkommen des Rheingoldes.

Daneben läuft eine andere nordische Überlieferung, die den Goldhort in einen Berg versetzt; Deutschlands Berge aber hegten kein Gold.

Folgten wir dennoch dieser Auffassung, so könnten wir auch den goldhütenden Zwerg nicht als Fisch denken, sondern müßten ihn uns im Geiste der deutschen Volkssagen und Märchen als richtigen Berggnomen vorstellen. Nach der nordischen Thidrekssaga (auch Wilkinasaga genannt) aus dem 13. Jahrh. wird der Hort in einen hohlen Berg geschlossen, wozu Högni (Hagen) den Schlüssel mitnahm.

Der Marner, ein fahrender Sänger des 13. Jahrh. sagt gelegentlich von den Rheinländern, ihre Knickerei trotz großer Reichtümer tadelnd:

„der Nibelunge (eig. Ymelunge?) hort lit in dem Lurlenberg in bî", d. h

„der Nibelungen Hort liegt in dem „Lurlenberg". Nun hat es nach Mone (Anzeiger V, 142) im 14. Jahrh. in Speier und in Mainz ein Geschlecht der „Lurleberger" gegeben, das sich vermutlich nach einem Lurlenberg so nannte. Doch wo lag dieser Lurlenberg? Der bereits erwähnte Chronist Freher (Orig. Pal. II c. 18) hält ihn für eins mit dem Loreleifelsen und erwähnt dabei das auffallende, die Schiffer äffende Echo; indessen scheint er ihn bei Bingen zu suchen. Auch der bekannte Geograph Merian nimmt ein Gebirge, namens Lurleberg an, das bereits bei Bingen beginnt und sich bis in die Gegend von Bacharach erstreckt; auch er erwähnt darin ein „sonderbar lustiges Echo". Möglicherweise gab es zwei Örtlichkeiten des Namens „Lurlenberg", welchen Namen man allerdings höchst wahrscheinlich mit „Echofelsen" zu übersetzen hat. Man nimmt demgemäß ein Zeitwort lurlen (lörlen in dem schweizerischen Idiotikon Stalders) im Sinne von „locken, äffen" (daher lörlein ein „Narr") an, von dem foppenden Echo sehr passend angewandt. Der Germanist M. Rieger will lieber ein älteres Zeitwort lurilên annehmen, von dem ein Lurlenbach bei Oberwesel den Namen haben könnte (1266 erwähnt im Mittelrhein. Urkundenbuch von Eltester und Goerz). Die Äfferei und Fopperei des Echos aber schrieb man nach altem Volksglauben einem im Berge wohnenden Zwerge zu; daher stammt der Name „Hanselmänner"[1] und an sie erinnert auch vielleicht der bei St. Goar gestiftete „Hanselorden" mit seinen bekannten komischen Statuten, dessen Etymologie übrigens wohl richtiger auf die Hansa zurückgeht. (Vergl. F. Heyl's „Skizzen vom deutschen Strome".)

Halten wir an der Überlieferung fest, daß sich der Nibelungenhort in der Hut unterirdischer Wassergeister befand, so dürfte vielleicht jene Örtlichkeit, wo der goldhütende Zwerg Andvari in Fischgestalt lebte und wo man sich zugleich den Eingang in die Unterwelt dachte, in den versinkenden Wasserwirbeln bei St. Goar zu suchen sein, von denen auch Celtes und Seb. Münster reden. Dort befindet sich denn auch der von modernem Sagennimbus verklärte Loreleifelsen, zu dessen Füßen

[1] „Hänseln" heißt bekanntlich soviel als „foppen".

der den Wassergeistern zurückgegebene Goldhort ruhen mag. Die Sage von der verführerischen Zauberin Loreley selbst aber in Zusammenhang mit dem Nibelungenhort zu bringen, die dämonische Verführung dieses „Schatzes" mit dem von einem geliebten Weibe üblichen volkstümlichen Worte „Schatz" zu verbinden oder gar das Rheingold mit den goldenen Haaren und dem goldenen Kamme der verlockenden Sirene zu vertauschen, — erscheint uns als eine unstichhaltige Fabelei, wenn nicht gar als harmloser Scherz.

Hätten wir sonach eine plausible Örtlichkeit für die Wiege und das Grab des Nibelungenhortes in den Wogen unseres Rheinstromes gefunden, so könnten wir zur weiteren Lokalisierung unserer Sage den unterbrochenen Faden der Erzählung wieder aufnehmen. Er führt uns zur Hauptperson des ganzen Mythos, zu Siegfried, jenem unvergleichlichen Schönheitsideale männlicher Jugend und Stärke. Wir erwähnten schon im Eingang unserer Betrachtung, daß der göttliche Charakter unseres Helden unverkennbar ist und daß alle Versuche, denselben mit geschichtlichen Heroen oder Königen unserer Vorzeit und Vergangenheit zu identificieren, zu keinem einleuchtenden Resultat geführt haben. Das Göttliche und Wunderbare liegt schon in der ganzen Vorgeschichte seines Geschlechtes, in dem geheimnisvollen Dunkel seiner Herkunft und ersten Jugendzeit. Es würde uns zu weit führen, die Geschichte des erlauchten Wälsungengeschlechtes, aus dem unser Held entsprossen, hier ausführlich zu verfolgen, auch dürfte sie der Leser schon aus R. Wagners Komposition: „Der Ring des Nibelungen", freilich in willkürlicher Entstellung, etwas kennen. Von Bedeutung ist darin die Gewinnung eines Wunderschwertes, das einst der Göttervater Odin in den als Träger des Hauses dienenden Eichenstamm Wölsungs, des Herrschers in Hünenland, d. i. Westfalen, stieß, mit der Verheißung, es dem schenken zu wollen, der stark genug sei, es wieder herauszuziehen. Dies vermochte Niemand außer Siegmund, Wölsungs mannhafter Sohn.

Hierdurch zog er sich die Feindschaft seines Schwähers Siggeir, Königs von Gotland, zu, der ihn und seine Brüder hinterlistig gefangen nehmen ließ. Aber Signy, Siggeirs Gattin

und seine Schwester, half ihm zur Befreiung und einte sich ihm zu liebender Umarmung. Aus diesem Geschwisterbund entsproß ein Sohn Sinfjötli, mit dem nachmals sein Vater auf Abenteuer auszog. Dabei waren sie Beide vermittelst geraubter Wolfsbälge in Wölfe verwandelt, und wir erkennen hier die älteste Spur des bekannten Wehrwolfsaberglaubens. Diese Sage hat Züge der größten Wildheit und enthält auch in ästhetischer Beziehung soviel Bedenkliches, daß es zu verwundern ist, daß sich gerade ihrer Richard Wagner bemächtigt hat, um dem Helden seines Nibelungendramas den Ursprung zu geben. Viel lieblicher wäre die Verfolgung einer anderen Wiederspiegelung unseres Siegfried in der Persönlichkeit Helgis gewesen, den eine zweite Gattin dem Siegmund gebar.

Bei der Befreiung Siegmunds durch seine Schwester Signy begegnen wir auch wieder jenem Wunderschwert Odins, vermittelst dessen Sinfjötli eine Felsplatte durchsägte, die ihn von seinem Vater trennte. Später zog Siegmund mit seinem Sohne Helgi gegen Hunding, einen mächtigen König zu Felde, und Letzterer tötete den Gegner. Auch gegen Hundings Söhne erfocht Helgi einen glänzenden Sieg. Auf dem Heimweg begegnete er einer stattlichen Zahl vornehmer Frauen, deren Führerin Sigrun ihn bat, sie aus der Gewalt eines ihr wider Willen aufgedrungenen Verlobten zu befreien. Zum Lohne bot sie sich ihm selbst zur Gattin an. Helgi, von ihrer Anmut bezaubert, unternahm gegen ihren Verlobten eine Heerfahrt, auf der ihn sein Halbbruder Sinfjötli begleitete. Beim Zusammenstoß mit den Feinden beschimpften sich Sinfjötli und ein Oheim des verhaßten Bräutigams mit Reden, die an Derbheit und Wildheit Alles übertreffen, was uns auf diesem Gebiete bekannt ist. Am Frekastein kam es zur blutigen Schlacht, in der Helgi einen vollständigen Sieg errang. Da plötzlich nahte durch die Luft ein reisiges Geschwader von Schildmägden, jener poetischen Gestalten von Odins Schlachtenjungfrauen, Walkyren genannt, und an ihrer Spitze Sigrun, die schon zuvor ihrem geliebten Helgi während eines gewaltigen Sturmes zur See helfend genaht war. Zwar weinte sie über den Verlust ihrer Brüder und Verwandten, die im Kampfe gefallen, doch Helgis Besitz trocknete ihre Thränen. Aber nicht lange sollte sie seine Liebe

genießen. Noch lebte ein Bruder Sigruns, der an Helgi Vaterrache verübte. Einen furchtbaren Fluch stieß darob das unglückliche Weib gegen ihren Bruder aus, der umsonst versuchte, sie zu beschwichtigen. Tag und Nacht benetzte sie den Grabeshügel ihres geliebten Helgi mit dem Thau unversiegbarer Thränen. Nur einmal, als die Natur ihre Rechte verlangte, hielt ihre Magd am Grabe Wache. Plötzlich gewahrte sie ein seltsames Geschwader um den Hügel reiten und an der Spitze erkannte sie Helgi, den Gemahl ihrer Herrin. Erschrocken eilte sie heim und rief Sigrun. Wie wahnsinnig stürzte diese ihrem Geistergemahl in die Arme, liebkoste seine von Reif triefenden Haare und eiskalten Glieder und vereinte sich im Tode mit dem, den ihre Thränen im Grabe nicht hatten ruhen lassen. Ein alter Volksglaube, der auch in dem bekannten Märchen vom „Thränenkrüglein" einen so rührenden Ausdruck gefunden hat. Übrigens erblicken wir zugleich in unserer Sage die älteste Gestalt der von Bürger in seiner Ballade so schön verherrlichten Leonore.

Sinfjötli wird von Siegmunds zweiter Gattin Borghilde vergiftet, weil er im Streit ihren Bruder erschlagen hatte. Trauernd trug ihn der Vater zu einer Bucht, wo er einen Fährmann fand, den er bat, ihn und die Leiche aufzunehmen. Der Bootsmann nahm zunächst die Leiche und war plötzlich mit ihr und seinem Fahrzeug verschwunden. Der Fremde war aber offenbar kein Anderer, als Odin, der Totenschiffer, der die Seelen zur fernen Insel der Seligen geleitete.

Hierauf freite Siegmund zum dritten Male um Hiördis, König Eilymi's Tochter, um die sich auch Lynge, ein Hundingssohn, bewarb. Infolgedessen entspann sich ein blutiger Streit, aus dem Odin selbst, als Schlachtengott eingreifend, seinen früheren Günstling Siegmund bekämpfte, ihm mit seinem nie fehlenden Speere sein Wunderschwert in Scherben schlug und ihn der Übermacht der Feinde erliegen ließ, wohl nur um deswillen, um den greisen Helden in seine Walhalla abzurufen. Seine Gattin aber war mit ihrer Dienerin zuvor in einen Wald geflüchtet worden, so daß der siegreiche Feind sie nicht fand. In der Nacht suchte Hiördis ihren sterbenden Gatten auf der Wahlstatt. Vor seinem Verscheiden überreicht der tapfere Heldengreis seiner weinenden Gattin die Stücke des zersprungenen

Wunderschwertes und befiehlt ihr, dieselben sorgsam für ihren zukünftigen Sohn zu verwahren, auf daß er daraus ein neues Schwert, mit dem Namen Gram, schmiede. Zugleich tröstet er sie mit dem verheißenen Heldenruhm dieses ihres Sohnes. Hiördis hielt bei der Leiche aus bis zum dämmernden Morgen. Da gewahrte sie Schiffe zum Strande segeln und tauschte mit ihrer Dienerin die Kleider. Die fremden Wikinger stiegen ans Land; es waren die Mannen des Königs Hialprek von Dänemark. Sie fanden die Frauen, die sich wieder in den Wald geflüchtet hatten, und erkannten in Hiördis trotz ihrer Dienerkleidung an ihren Reden bald die Königin heraus. Sie mußte des Königs Sohn, Alf, heiraten und genoß hohe Ehren. Zuvor gebar sie aber noch von ihrem ersten Gatten Siegmund einen Knaben mit funkelnden Augen, den man auch nach altheidnischer Sitte mit Wasser begoß und dem man den Namen Sigurd (zu deutsch Siegfried, d. h. „der durch Sieg Friedenspendende", gab. Dieser wuchs zu unglaublicher Stärke heran und ward vom König Hialprek dem Schmiedemeister Regin in die Lehre gegeben. Dies die Vorgeschichte unseres Helden nach nordischen Quellen.

Sehen wir auch in dieser Gestalt der Sage wenig Anhaltspunkte für deutsches Terrain an, so klingt doch in einigen Namen die Erinnerung der alten deutschen Heimat durch. So ist Hunaland, das Reich Siegmunds, wie wir bereits bemerkt, kein anderes als Westfalen, ein Teil des alten Sachsenlandes. Ferner klingt Gotland, das Reich Siggeirs, echt deutsch, obwohl ein solches nur in Skandinavien vorkommt. Dann die Personennamen Alf, ein bekannter deutscher Zwergname, und Hialprek, gleich Chilperich, verraten deutlich ihren deutschen Ursprung.

Noch Wunderbareres über den Ursprung unseres Helden weiß uns die norwegische Thidrekssage (13. Jahrh.) zu erzählen, die nach den Berichten niedersächsischer Männer aus Bremen, Soest und Münster aufgezeichnet ward. Wir erkennen in derselben die ersten Anfänge der bekannten Legende von der heil. Genovefa.

Gerade wie hier Genovefa vom Verwalter Golo in Abwesenheit ihres Gatten Siegfried — der Name des jungen

Helden ist statt desjenigen seines Vaters gebraucht, — durch ungebürliches Ansinnen bestürmt und darnach, weil sie dasselbe mit Entrüstung von sich weist, bei ihrem zurückkehrenden Gemahl verleumdet wird, so wird auch in der Thidrekssaga die Königin Sisibe unschuldigerweise bei Siegmund verklagt und von ihm zum Tode verurteilt. Indessen geraten die beiden Schergen, weil den einen ein Gefühl des Mitleids anwandelt, im Walde in Streit, während dessen die unglückliche Sisibe von einem schönen Knaben entbunden wird. Hastig birgt sie ihn in ein Glasgefäß und stellt es an den Rand des vorbeifließenden Stromes (Rhein?) Durch Zufall stößt einer der Schergen mit dem Fuße wider dasselbe, und es rollt hinab in den Fluß. Vor Schrecken darüber stirbt die Mutter; der eine Scherge aber erschlägt den anderen, just den Hauptverleumder. Das Gefäß jedoch mit dem neugeborenen Knäblein treibt den Strom hinab ins Meer und zerschellt an einer Felsklippe. Auf das Wimmern des Kindes eilt eine mitleidige Hirschkuh herbei und säugt es. Das ist also ähnlich wie in der Genovefasage, die auch den Rhein zum Schauplatz hat.

Darnach kommt der kleine Siegfried, der rasch zu einer ungewöhnlichen Körperkraft heranwächst, zum Schmiedemeister Mimir, dessen Bruder Regin in einen Drachen verwandelt ist. Von dem Goldhort erfahren wir in der norwegischen Thidrekssage nichts.

Nach der Volkssage und dem Volksliede vom „hörnernen Siegfried" (aus dem 15. Jahrh.) war Siegfried seinen Eltern entlaufen, wie Uhland singt:

„Jung Siegfried war ein stolzer Knab',
Ging von des Vaters Burg herab,
Wollt' rasten nicht in Vaters Haus,
Wollt' wandern in alle Welt hinaus".

Als die Heimat seiner Eltern nennt die Volkssage die Niederlande oder das Niederland, und das mittelhochdeutsche Nibelungenlied aus dem Anfang des 13. Jahrhunderts nennt noch bestimmter als Residenz die alte Stadt Xanten am Niederrhein.

„Es wuchs in Niederlanden eines edelen Königs Kind,
Der Vater der hieß Siegmund, seine Mutter Sigelind,

In einer reichen Burg, weithin wohl bekannt
Drunten an dem Rheine: die war zu Santen genannt".

Also Xanten, das uralte Castra Vetera, das im Hannoliede aus dem 11. Jahrh. den merkwürdigen Namen „Klein-Troja" führte, galt für die Wiege unseres Helden. Über die Entstehung des Namens „Klein-Troja" für Xanten ist allerlei gefabelt worden. Manche erzählen eine alte, höchst unverbürgte Stammessage der Franken, wonach ihr Ahnherr Franko ein Sohn Hektors, also ein Abkömmling der Trojaner, gewesen sein soll. In Erinnerung daran sei denn auch die Niederlassung am Rhein, nämlich Xanten, Troia Francorum genannt worden. Der Name Xanten selbst aber sei ein Anklang an den bekannten trojanischen Fluß Xanthus, mit dem ein höchst dürftiges Bächlein bei unserer Rheinstadt wenig Ähnlichkeit hat. Offenbar ist der Name Troia aus der Abkürzung Traia für colonia Trajana, der römischen Niederlassung unterhalb Xantens, entstanden; den Namen Xanten jedoch erklärt man am besten für Sancti sc. martyres in Erinnerung an das Martyrium, das hier der heil. Victor mit dem Reste der thebaischen Legion von seinen heidnischen Kameraden erlitt (305 n. Chr.?). Auf diesen heil. Victor, und nicht auf Siegfried, bezieht sich wohl auch das Steinbild des geharnischten Ritters im Kampfe mit einem Drachen im Thorweg zum Xantener St. Victorsdom; denn Heilige und Engel werden im Kampf mit einem Drachen, d. h. dem Satan, dargestellt, wie St. Georg, St. Michael u. a. Ob aber die etwa ins 5. Jahrh. fallende Legende vom heil. Victor, (welcher Name ungefähr dasselbe bedeutet wie Siegfried, nämlich der „Sieger") mit zur Fixierung der rheinfränkischen Siegfriedsage gerade in Xanten beigetragen habe, ist eine von den Forschern noch nicht hinlänglich gewürdigte Frage, die wir jedoch dahin gestellt sein lassen.

Bei dem Schmiedemeister Regin (oder Mimir) zeichnete sich unser junger Held durch ungefüge Körperkraft aus, wie Uhland singt:

„Siegfried den Hammer wohl schwingen kunnt',
Er schlug den Ambos in den Grund,
Er schlug, daß weit der Wald erklang,
Und alles Eisen in Stücke sprang".

Nach der Volkssage fing er oft Bären und junge Löwen und hing sie wie junge Hunde an die Bäume. Auch seinen Kameraden spielte er manchmal hart mit, z. B. einem, Namens Ekkehard. Darum suchte sich der Meister seiner auf gute Manier zu entledigen, zugleich aber seine herkulische Stärke zu seinen Gunsten auszunützen. Er reizte ihn nämlich, seinen in einen Drachen verwandelten Bruder zu tödten. Die Art, wie er diesen erlegte, wird verschieden beschrieben. Nach den nordischen Sagen (Wölsungen- und Niflungensaga) erzählte ihm Regin, wie er von seinem Bruder um den Goldhort betrogen ward und daß derselbe von dem Lindwurm gehütet werde. Hierauf schmiedete er dem jungen Siegfried zweimal ein Schwert, das dieser jedoch am Ambos in Scherben schlug. Endlich verlangte der junge Held die Stücke von seines Vaters Schwert und schmiedete daraus ein neues (das sog. Gram). Dieses bestand die Probe und zerspaltete den Ambos bis zum Grund. Ja, es war so schneidig, daß es eine Wollflocke, die Siegfried im Strome (Rhein?) gegen es antreiben ließ, haarscharf zerschnitt. Darnach übte er Rache an den Mördern seines Vaters, bei welcher Heerfahrt ihn der Göttervater Odin beschirmte. Dieser hatte unserem Helden auch schon früher zum Einfangen eines vortrefflichen Rosses (Grani) verholfen, das von seinem 8füßigen Götterschimmel Sleipnir abstammte.

Nach seiner Rückkehr zog der Held zur Haide, und hier erschien ihm wieder Odin in seiner Vermummung und riet ihm, mehrere Gruben zu graben, statt einer, wie es ihm der heimtückische Regin geheißen. Von dieser aus sollte nämlich Siegfried den Drachen, wenn er darüber weg zur Quelle fuhr, erstechen. Hätte er aber nicht Odins Rat befolgt, so lief er Gefahr, in dem hervorströmenden Drachenblute zu ertrinken. Die That gelingt, unter schrecklichen Unglücksprophezeiungen verendet das Ungeheuer. Nun eilt auch der feige Regin herbei und heißt unserem Helden, ihm das Drachenherz zu braten. Siegfried thut's, verbrennt sich aber, als er fühlen will, ob es gar genug sei, die Finger. Unwillkürlich fährt er mit dem Finger zum Munde und versteht auf einmal die Vogelsprache. Verwundert lauscht er dem Gezwitscher dreier Spechtmeisen. Sie raten ihm, das Drachenherz lieber selbst zu verspeisen und den

heimtückiſchen Regin, der ihm Hinterliſt ſinne, zu erſchlagen. Ferner ſingen ſie ihm von dem Goldhort in der Drachenhöhle und von einer fernen Höhe Hindarfjall, auf der die Walkyre Brunhilde verzaubert ſchlafe. Siegfried befolgt die Weiſung der Vögel. Zuerſt erſchlägt er den argliſtigen Schmiedemeiſter, ißt von dem Drachenherzen, hebt den Schatz und beſädt damit ſein Roß. Hierauf ritt er weiter ſüdwärts in das Frankenland.

Davon, daß ſich Siegfried in dem Drachenblut gebadet, wodurch ſeine Haut hörnern geworden ſei, weiß die nordiſche Wölſungen- und Niflungenſage nichts; wohl aber erzählen es die norwegiſche Thidrekſaga und die Volksbücher [1].

Suchen wir nun den Schauplatz des Drachenkampfes, ſo giebt uns der Reiſebericht eines isländiſchen Abtes Nikolaus aus dem 12. Jahrh., der durch Deutſchland und Italien zum gelobten Lande wallfahrtete, einen Anhaltspunkt. Derſelbe verlegt nämlich die Gnitahaide, auf der Siegfried den Drachen tötete, zwiſchen Mainz und Paderborn oder genauer unweit Horus bei Kiliandr. Unter Horus verſteht man nach J. Grimm das alte Horohus a. d. Diemel am Fuße der Eresburg. Kiliandr hat der Altertumsforſcher Mone (Heldenſ. p. 45) auf Kaldern a. d. Lahn oberhalb Marburg gedeutet. Nun iſt es in der That höchſt beachtenswert, daß ſich in der dortigen Gegend, ſpeziell an dem benachbarten Rimberg, an deſſen Fuß ſich auch eine Höhle befindet, die Volksüberlieferung bis in unſere Zeit erhalten hat, daß ſich dort der Drache der Siegfriedſage aufgehalten habe und von dem Helden erſchlagen worden ſei. Für die etymologiſch ſchwer zu erklärende Gnitahaide iſt freilich in dortiger Gegend kein Anhaltspunkt zu finden. M. Rieger, deſſen gehaltvollen Ausführungen (Quartalbl. d. hiſt. Ver. 1882 und 1886, Nr. 2) wir zumeiſt gefolgt ſind, erklärt das Wort für „kieſige“ oder „ſteinigte“ Haide und meint, die Benennung

[1] In der deutſchen Volksſage erſcheint Jung-Siegfried, ſeine herkuliſche Stärke und ſein Drachenkampf in mannigfacher Geſtalt. So erzählt man ſich im Bergiſchen von der Rieſenſtärke des jungen Hermel, — ein Name, der an Hermann den Cherusker anklingt, und im Heſſiſchen ähnliches vom ſtarken Seyfried. Ja der Name Seyfried wird ſogar zu „Säufritz“ und demgemäß zum unpoetiſchen Schweinejungen, der an der Saale etwas findet, womit er ſich die Haut beſtreicht und hörnern macht.

könnte auch von den nordiſchen Sängern erfunden worden ſein. Die Volksſage verlegt bekanntlich den Drachenkampf in den Odenwald oder auf den Drachenfels im Siebengebirge, wo auch der Legende nach eine Jungfrau dem Ungeheuer als Beute ausgeſetzt geweſen ſein ſoll.

Doch folgen wir dem Ritte unſeres Helden ſüdlich ins Frankenland, zu dem nachweislich gegen Ende des 4. Jahrh. auch das Land der Chatten gehörte. Unter dem Hindarfjall, auf dem Brunhilde verzaubert ruhte, hat man gemeiniglich den Feldberg im Taunus verſtanden, und dort zeigt man in der That einen rieſigen Quarzblock als Brunhildens Bett (lectulus Brunihilde). Schon aus dem 11. Jahrh. nennt eine Urkunde dieſes lectulus Brunihilde. Aus einer noch früheren vom Jahre 812 wird ein Brunhildenſtein erwähnt, den man auf die ſog. hohe Kanzel im Taunus, zwiſchen Wiesbaden und Idſtein gedeutet hat. Hier kann man ſchwerlich an einen Privatbeſitzer des fraglichen Namens denken, wie dies unzweifelhaft bei anderen Benennungen z. B. Brunihiltwisi oder platea Hagenonis in dem Güterverzeichnis des Wormſer Andreasſtifts (1141) der Fall iſt. Grundſtücke, Straßen und Brunnen werden wohl nach Privatbeſitzern genannt, aber ein einſamer Felsblock im Gebirge mit Namen Brunhildisbett muß eine Fixierung der Sage von Brunhilden ſein, und an jene grauſame Merovingerkönigin desſelben Namens kann wohl auch nicht gedacht werden, da ſie nicht in die deutſche Sage übergegangen iſt. Jener Brunhildenſtein aber mag zu einer Zeit entſtanden ſein, in der man ſich gefiel, nach Reliquien unſerer Sagenhelden zu ſuchen. Zeigt man doch auch neben dem Wormſer Dom einen Siegfriedſtein und im 17. Jahrh. ſogar Siegfrieds Stange und jetzt noch im Wormſer Dom einen ſolchen Fichtenſtamm. Dorthin gehört auch der kegelförmige Crimildespil (bereits 1354 erwähnt) bei Saarbrücken, wohl eine Verwechslung mit Brunhilden; denn Krimhilde gab ſich bekanntlich nicht mit Steinwerfen ab. Nach Dr. Mehlis (Ausl. 78 p. 199) hieß auch der Krummholzer Stuhl bei Dürkheim „Brunholdisſtul". Das würde aber nur beweiſen, wenn nicht gar an einen männlichen Namensverleiher Brunhold zu denken iſt, daß ſich auch dort die Nibelungenſage lokaliſiert habe. Halten wir an dem im Frankenland gelegenen

Feldberg fest und denken wir uns den Sitz oder die Burg Brunhildens auf jener romantischen Höhe. Das Nibelungenlied rückt bekanntlich den Schauplatz in märchenhafte Ferne und nimmt wohl Island an, wenn sie von Brunhildens Veste Isenstein spricht. In Erinnerung an die dortigen Wettkämpfe mit der nordischen Amazone sind auch wohl jene „Brunhildensteine" entstanden, die uns die Sagenhelden in riesenhafter Gestalt und in riesenartigem Spiele darstellen. Es sind spätere Auswüchse einer grotesken Volksphantasie; ursprüngliche Züge der Sage sind es wohl nicht.

Denken wir uns also jene wegen ihres Ungehorsams von dem Allvater Odin mit dem Schlafdorn in totähnlichen Schlummer versenkte Walkyre Brunhilde in ihrem gewaltigen Felsenbette ruhen hoch oben auf dem Feldberg, eingeschlossen von der flackernden Waberlohe, dem Sinnbilde des Leichenbrandes oder Todes, verzaubert wie das Dornröschen im Volksmärchen, harrend ihres Erlösers, der furchtlos den Wall durchbricht. Innerhalb in einer Schildburg findet unser Held einen schlafenden Ritter in voller Waffenrüstung. Wer aber beschreibt sein Erstaunen, als er beim Lösen des Helmes in dem vermeintlichen Mann ein holdes, von einer Fülle der schönsten Locken umrahmtes Jungfrauenantlitz erkennt?! Die Brünne saß ihr jedoch so fest, daß Siegfried sie mit seinem Schwerte durchschneiden mußte. Da erwachte die Maid und begrüßte ihren Erretter mit folgenden Worten: „Wer bist Du kühner Held, der mich aus dem Zauberschlafe erlöste? Bist Du etwa Sigurd (Siegfried), Siegmunds Sohn, der den Drachen Fafnir erschlug?" — Als dies bejaht wurde, lehrte die Walkyre ihren erkorenen Retter Runen der Weisheit und des Ruhmes, so daß er begeistert ausrief: „Kein Mann ist weiser als Du, und niemand außer Dir möchte ich zum Weibe nehmen!" — Und voll Hingebung erwiderte das glückliche Weib: „Auch ich möchte keinen unter allen Männern wählen als Dich!" — Dies bekräftigten sie unter sich mit Eidschwüren der Treue, und Sigurd steckte ihr als Verlobungsring jenen unheimlichen Goldreif aus dem Schatze des Nibelungen an den Finger, über dessen Besitz der beraubte Zwerg Andvari einen gräßlichen Fluch ausgestoßen hatte. Darauf verließ sie der Held, offenbar in der Absicht, sie bald als seine

Braut heimzuholen. Doch ihm zum Unheil führte ihn das Schicksal wieder zum Rheine, zur Residenz des Burgunderkönigs Giuki. Dieser hatte drei Söhne: Gunnar, Hogne (Högni) und Gudhorm und eine Tochter, Namens Gudrun. Also lauten die Namen in den nordischen Sagen. Im Nibelungenliede heißen die drei Königsbrüder: Gunther, Gernot und Giselher und ihre Schwester: Krimhilde. Ihr Vater aber wird in der deutschen Volkssage Gibich genannt. Diesen Namen entsprechen einigermaßen die im alten Volksrecht der Burgundionen überlieferten: Gebeka (d. i. Gibich), Gundomar (anklingend an den nordischen Gudhorm), Gislahari (der Giselher des Nibelungenliedes) und Gundahari (d. i. Gunther). Aus dieser Aufeinanderfolge geht allerdings nicht mit Bestimmtheit hervor, daß Gebeka der Vater und Gundahari die Hauptperson der drei Brüder war. Doch wird letztere Annahme durch die bestimmte historische Thatsache verbürgt, daß das Reich der Burgunder unter eines Gundaharis Herrschaft den Hunnen erlag.

Die Burgundionen saßen frühesten Nachrichten zufolge zwischen Oder und Weichsel, wanderten aber im 3. Jahrh. an den Rhein und setzten sich im Maingebiete fest, den Alamannen benachbart, die auf dem rechten Rheinufer bis südlich zum Neckar saßen. Vermutlich drängten sie ihre Nachbarn bis zur Mainmündung zurück. Eine Völkerflut von Vandalen, Sueven und Alanen wälzte sie 406 über den Rhein hinüber. Der Burgunderkönig Gundahari rief vereint mit dem Alanenfürsten Goar zu Mainz den Gallier Jovin zum römischen Kaiser aus (411), aber ohne Erfolg; trotzdem erhielten die Burgunder vom kaiserlichen Statthalter Constantius Wohnsitze, vermutlich westlich vom Hunsrück, südlich vom Nemeterland (Speier) begrenzt, nach der Mainspitze zu. In der Heppenheimer Mark erhielt sich noch bis 773 in Erinnerung der Name „Burgunthart". Demnach lag der südliche Teil des Großherzogtums Hessen seit 413 unter König Gundahari mit der Residenz Worms (der alten Vangionenstadt Borbetomagus) im eigentlichen Nibelungenland.

Von den wechselnden Schicksalen dieses Burgunderreiches ist für unsere Sage nur die von dem Geschichtsschreiber Prosper Aquitanus verbürgte Nachricht bedeutungsvoll, daß ihr König

Gundicarius (Gundahari) „cum populo suo ac stirpe“ (437) einen vernichtenden Schlag von den Hunnen, die in Pannonien saßen, erlitt. Ohne bestimmten Nachweis hält Paulus Diaconus den Hunnenkonig Attila selbst als den Urheber dieser Kalamität. Daran würde denn der Nibelungen Ende im mittelhochdeutschen Nibelungenliede erinnern. Da nun die Burgunder kurz zuvor schon von Aëtius eine Niederlage erlitten hatten (436), andererseits aber die Hunnen, die selbst im Solde des Aëtius standen, nicht nochmals ein im friedlichen Verband mit Rom lebendes Volk angegriffen haben können, so hält es Rieger (Quartalbl. d. hist. Ver. 1881) nicht für unwahrscheinlich, daß bei der Niedermetzelung der Burgunder von seiten der Hunnen in der That eine Art hinterlistiger Einladung zu Grunde gelegen haben mag, wie sie das Nibelungenlied schildert. Der Ausdruck des Chronisten: „cum populo suo“ ist wohl nur vom Gefolge des Gundahari zu verstehen, denn die Burgunder existierten ja später noch als Volk an der Rhone.

Vielleicht lag auch in der Geschichte von der Vernichtung des burgundischen Königshauses von seiten der Hunnen eine vorhergegangene Heirat Attilas (Etzels) mit der Schwester Gundaharis zu Grunde. Die nordischen Überlieferungen nennen diese burgundische Prinzessin Gudrun, wohl aus dem ursprünglichen, nach Analogie ähnlicher weiblicher Namenbildungen entstandenen Gundoruna abgeleitet, und dieser Name mag wohl auch in unserer Sage vorhanden gewesen sein, ehe sie etwa um 600 in den Norden wanderte. Der Name Krimhilde ist wohl aus der Siegfriedsage mitgebracht worden und hat nachmals bei Verschmelzung mit der burgundischen Sage den Namen Gundoruna (Gudrun) verdrängt; im Norden übertrug man den Namen Grimhilde auf die Mutter. Attila hatte zwar, wie uns geschichtlich überliefert wird, eine Gattin, namens Kreka, wohl die Helke der Sage, doch hatten nach Priscus die Hunnenkönige ganz gewöhnlich mehrere Weiber.

Nach den nordischen Sagen stirbt Atli (Attila) durch die Rache seiner Gattin Gudrun, welche so den Tod ihrer von ihrem Gatten hinterlistig getöteten Verwandten an diesem selbst rächt. Dies entspricht dem Gesetze der altgermanischen Blutrache. Wir finden in diesem Ende aber auch einen Anklang an die vom

Chroniſten überlieferte Thatſache, daß Attila (453) in der Hochzeitsnacht neben ſeiner burgundiſchen Gattin Ildiko (Hildiko, Diminutiv von Hilde, Abkürzung von Krimhilde) umgekommen ſei, entweder infolge eines Blutſturzes oder einer Rachethat ſeiner erzwungenen Braut. Das mittelhochdeutſche Nibelungenlied ſtellt das Ende der Nibelungen bekanntlich anders dar. Hier rächt Krimhilde den Tod ihres von Hagen mit Zuſtimmung ihres Bruders Gunther gemordeten Jugendgemahls Siegfried an ihren eigenen Verwandten, nachdem ſie eine zweite Ehe mit dem Hunnenkönig Etzel eingegangen und die Burgunder (Nibelungen) in ihre neue Heimat, nach Ungarn, gelockt hatte.

Obwohl die geſchichtlichen Anklänge aus der blutbefleckten Merovingerzeit, beſonders die Feindſchaft zweier Königinnen Fredegunde und Brunchilde allgemein verworfen werden, ſo macht doch W. Hertz[1] nicht ohne Wahrſcheinlichkeit auf eine Epiſode der fränkiſchen Geſchichte aufmerkſam, die Ähnlichkeit mit unſerer Sage hat. Es wird uns nämlich berichtet, daß Chlodwig eine von ihren Verwandten bedrängte burgundiſche Prinzeſſin Chlotilde aus ihrer Not befreite, und daß dieſe beim Verlaſſen ihrer Heimat Rache für ihre von ihren Verwandten getöteten Eltern nimmt, indem ſie die Brandfackel in den burgundiſchen Königspalaſt ſchleudert. Chlotilde wird bekanntlich nachmals Chlodwigs Gattin. Doch fehlte hier gänzlich die Berührung mit den Hunnen.

Eine ſehr intereſſante Frage wäre es nun, zu unterſuchen, welches vermittelnde Moment das Bindeglied bei der Verſchmelzung der fränkiſchen Siegfriedſage mit der burgundiſchen Geſchichte von den Königsbrüdern gebildet hat und wie man dazu kam, nachmals die Burgunden geradezu mit den Nibelungen zu identifizieren. M. Rieger (Quartalbl. d. hiſt. Ver. 1881, 1—4) vermutet mit großem Scharfſinn, daß dieſes Bindeglied in dem wohl beiden Sagen urſprünglich gemeinſamen Namen Gebeka (Gibich), dem Vater der burgundiſchen Königsbrüder zu ſuchen ſei. (Ebenſo Edzardi: „Die Sage von den Wolſungen und Nibelungen“.) Es bedeutet aber dieſer Name offen-

[1] bei Virchow und Holtzendorf XII: „Die Nibelungenſage“.

bar nichts anderes als ein dämoniſches, elfiſches Weſen, den Repräſentanten jenes unterirdiſchen Nibelungengeſchlechtes, das urſprünglich im Beſitze jenes unheilbringenden Goldhortes war. Noch erinnern einige Ortsnamen, wie der bekannte Gibichenſtein bei Halle, an das Vorhandenſein eines ſolchen Elfenkönigs. Dieſer Gibich muß alſo als der erſte Herr und Eigentümer des Goldhorts gedacht werden, und ſeinem Geſchlechte, den Gibichungen (nordiſch Giukungen) oder Nibelungen d. i. Geiſtern der unterirdiſchen Nebelwelt (nordiſch Niflheim) mußte daran liegen, den ihnen entwendeten Schatz wieder an ſich zu reißen. Vermenſchlicht oder geſchichtlich verſchmolzen wurden eben aus jenen Giukungen (Nibelungen) nachmals die Burgunder. Sie alſo ſuchten unſeren Helden Siegfried, den damaligen Beſitzer des Hortes, an ſich zu feſſeln, und ihre Mittel hierzu ſind noch als dämoniſch zu erkennen. Reicht doch in den nordiſchen Sagen Grimhild, die Mutter der burgundiſchen Prinzeſſin Gudrun (Gundoruna), dem ſtrahlenden Ankömmling einen Zauber d. i. Vergeſſenheitstrank, damit er das Bild ſeiner Walkyrenbraut Brunhilde vergeſſe und ſich mit der Elfentochter verbinde! Iſt doch in der finſteren, einäugigen Geſtalt Hagens, des Mörders von Siegfried, noch deutlich ein dämoniſcher (elfiſcher) Urſprung zu erkennen! Durch die Verbindung Siegfrieds alſo mit dem burgundiſchen Königshauſe kehrt der Schatz in die Gewalt der Nibelungen zurück. Doch fehlt noch ein höchſt wichtiges Kleinod aus dem Nibelungenhorte, es iſt der verhängnisvolle, Schätze mehrende „Ring des Nibelungen" (Andvaranant), den Siegfried Brunhilden bei der Verlobung an den Finger geſteckt hatte. Auch dieſer muß wieder in den Beſitz der Nibelungen (Burgunder) zurückgelangen. Hierzu erſinnt die Sage die Werbung Gunthers um Brunhilden mit Hilfe Siegfrieds. Sie denkt ſich die Walkyre nach dem Verlaſſen ihres treuloſen Bräutigams abermals von der Waberlohe umſchloſſen und ihres Erlöſers harrend. Dieſer Erlöſer kann aber niemand anders ſein, als eben Siegfried, der Held, „der das Fürchten nicht kennt". In Gunthers Verkleidung vollbringt er zum zweitenmale das Wageſtück, täuſcht ſo Brunhilden und wirbt ſie für ſeinen Schwager. Schwankend „wie ein Schwan auf Meereswogen" — wir erkennen hier auch wohl eine Beziehung

auf den bekannten unglückverheißenden Schwanengesang, — reicht ihm die Jungfrau ihre zitternde Hand. Siegfried zieht ihr den Nibelungenreif vom Finger und steckt ihr einen neuen an. Doch in echtgermanischer Treue teilt er keusch drei Tage lang ihr Lager, indem ein blankes Schwert sie schied. Sollte sie ja doch die Gattin seines Dienstherrn Gunther werden!

Der doppelte Ritt Siegfrieds durch die Waberlohe hat etwas Auffallendes, und es ist nicht undenkbar, daß die ursprüngliche Gestalt der Sage eine andere war. W. Hertz vermutet recht sinnig, der Walkyrennatur Brunhildens entsprechend, möchte vielleicht Siegfried der badenden Jungfrau ihren Schleier geraubt und so ihre Liebe gewonnen haben. Derartige Sagen finden wir ja auch in der norwegischen Wilkinasage vom kunstreichen Schmiede Wieland und vielfach in Volksmärchen, z. B. „Der geraubte Schleier" von Musaeus. Dann habe vielleicht die bezwungene Walkyre ihrem Geliebten wider Willen des Schlachtengottes Odin in einer Fehde zum Sieg verholfen und sei zur Strafe dafür von dem Allvater mit dem Schlafdorn verwundet, in tötlichen Schlummer versenkt worden, jedoch mit der Verheißung, daß nur ein Held, der „das Fürchten nicht kenne", sie erlösen würde. Dies war aber kein anderer im Stande außer Siegfried, der Wälsungensprößling[1].

So ward also Brunhilde das Weib Gunthers, und Gudrun (Krimhilde) fesselt den Besitzer des gesamten Nibelungenhortes an sich. Doch bald sollte sich der am Golde haftende Fluch erfüllen.

Nach den nordischen Erzählungen entspinnt sich zwischen den beiden Königinnen beim Baden im Rheine ein heftiger Streit über den Vorrang. Dabei wirft Brunhilde ihrer Schwägerin vor, daß ihr Mann nur ein Knecht des Königs Hialprek sei. Zornig erwidert Gudrun und enthüllt ihr das Geheimnis

[1] In mannigfacher Gestalt hat die deutsche Volkssage die Erinnerung an jenen furchtlosen Helden bewahrt, der eine verzauberte Prinzessin erlöst. Die bekannteste ist die von „Dornröschen", doch hat A. Raßmann noch viele Märchen gesammelt, die ähnliches erzählen, sei es daß ein Jäger eine Jungfrau aus der Gewalt eines Drachen befreit, aber mit der Tücke seiner falschen Brüder zu kämpfen hat, oder daß er in einem im Wasser gelegenen Turme eine Maid findet, ganz in ihr Hemd eingenäht u. a.

der trugvollen Brautwerbung; zum Beweise hält sie ihr den ihr von Siegfried letzthin entwundenen „Ring des Nibelungen" vor. Wie vom Blitz getroffen wankte Brunhilde nach Hause und lag wie tot zu Bette. Vergebens waren alle Bemühungen Gunthers und Siegfrieds, sie aufzurichten. — Wahrhaft erschütternd ist dabei der Riesenkampf in Siegfrieds Herzen geschildert, der Brunhilden immer noch liebt. Vor der gewaltigen inneren Erregung bersten ihm die Panzerringe an seiner Brünne. Auch Brunhilde kämpft den Riesenkampf der Liebe und Pflicht: eher will sie sterben, als ihren Gatten betrügen. Doch ihr Entschluß steht fest, den, der sie so schmählich getäuscht, zu vernichten und dann mit ihm zu sterben. Gunther aber und sein Bruder Högni, (d. i. Hagen, der im Nibelungenlied als Vasalle Gunthers auftritt,) scheuen sich, den Helden Siegfried zu ermorden, weil sie Blutsbrüderbund mit ihm geschlossen hatten, einen Freundschaftsbund auf Leben und Tod, den man dadurch besiegelte, daß man sein Blut aus einer eingeritzten Wunde in eine gemeinsame Fußspur rinnen ließ. So gewinnen sie den dritten Bruder, Gudhorm, und verhärten seinen Sinn, indem sie ihm Wolfsfleisch zu essen geben. Heimtückisch ermordet dieser den strahlenden Jüngling im Schlafe, nachdem er zweimal feige vor seinem erwachenden Auge zurückgebebt. Mit seiner letzten Kraft sich aufraffend, schleudert der todeswunde Held dem feigen Mörder sein Schwert nach, das ihn in der Mitte spaltet.

Im Nibelungenliede spinnt sich bekanntlich die Handlung anders ab. Nachdem sich die beiden Königinnen über die Vorzüge ihrer Gatten und um den Vorrang beim Gang ins Münster gestritten, erbietet sich der grimme Hagen als Rächer seiner beleidigten Herrin Brunhilde. Die Ermordung Siegfrieds im Walde, als er sich über den Brunnen beugt, um seinen Durst zu löschen, ist bekannt. Die gewöhnliche Annahme ist, daß dieser Mord im Odenwalde stattfand, wo man ja bekanntlich heute noch dem Wanderer den sog. Siegfriedsbrunnen bei Graßellenbach zeigt. Und unter dem im Nibelungenlied genannten „Spechteshart" wollte man nicht den Spessart, sondern einen so benannten Walddistrikt zwischen Fürth und Waldmichelbach verstehen.

Der Autor der berühmten Loßbergischen Handschrift des

Nibelungenliedes aus dem 13. Jahrh. scheint die Umgegend des Klosters Lorsch, in das er einkehrte und das er für einen Trauerwitwensitz der alten Königsmutter Ute annahm, vor Augen gehabt zu haben. Auch fabelt er von der Überführung von Siegfrieds Leiche nach dem Kloster Lorsch und ihrer Beisetzung bei dem dortigen Münster. Demgemäß ändert er die Überlieferung, daß der Mord im Waskenwalde (Vogesen) verübt sein soll, in den Odenwald ab und erwähnt vor demselben einen Ort Otenheim, der sich indes nicht bestimmt nachweisen läßt. Vermutlich hat der Autor gar keinen bestimmten Ort dieses Namens vor Augen gehabt, sondern wie gesagt, nur nach der Umgegend von Lorsch gefabelt. Darnach reiten die Jäger von Worms aus östlich durch den Lorscher Wald und kommen auf „einen wert vil breit" d. i. auf eine Niederung, offenbar an der Weschnitz, südwestlich von Heppenheim. Die Jagd verläuft sich dann in die Heppenheimer Mark, worauf man zur Herberge an der Weschnitz zurückkehrt. Doch da fehlt es beim Mahle am Weine: Hagen hatte ihn irrtümlich, wie es heißt, nach dem „Spechteshart" gesandt, d. i. der wirkliche Spesshart. Wenn nun Hagen von einem nahen Brunnen spricht, so kann dieser nur in einer nach der Bergstraße sich öffnenden Mulde gelegen haben, also vor dem Odenwald; das Volkslied vom „hörnen Siegfried" nimmt freilich an: auf dem Odenwalde. Das nächste Gewässer wäre dann nach unserer Annahme nicht der Rhein, sondern die Weschnitz gewesen, die Siegfried übersehen hätte, wenn er meint, man hätte die Herberge näher nach dem Rheine hin verlegen müssen.

Doch kehren wir zum weiteren Verlauf der Sage zurück.

Während Brunhilde nach der Ermordung Siegfrieds im Nibelungenliede ganz vom Schauplatze verschwindet, nimmt sie nach den nordischen Sagen ein wahrhaft großartiges Ende. In leuchtender Waffenrüstung, von ihren treusten Dienern gefolgt, besteigt sie den Scheiterhaufen des von ihr geopferten Geliebten und stößt sich den Stahl in den Busen, wie Jordan besingt:

„Drückt auf die Lippen des endlos Geliebten
Den verspäteten Kuß der gesühnten Walkyre
Und ruft noch im Sterben mit lauter Stimme:
Nun sind wir, o Siegfried, beisammen auf ewig!" —

Es erübrigt uns nun noch, den Schauplatz von der Nibelungen Ende festzustellen.

Der österreichische Bearbeiter der Nibelungensage, resp. der Verfasser des Nibelungenliedes, — gewöhnlich nimmt man einen aus dem Geschlechte der Kürenberger an, — verlegt die Handlung nach Osten in seine Heimat. Hier zeichnet er uns die liebenswürdige Figur des Markgrafen Rüdeger v. Bechelaren, das unübertroffene Ideal aufopfernder Freundestreue. Er verklärt selbst den grimmen Hagen mit dem Glorienschimmer eines todesmutigen Helden und als Urbild ächtgermanischer Vasallentreue. Der Schauplatz der Katastrophe ist die Etzelnburg bei Buda-Pesth an der Donau, wie man gewöhnlich annimmt. Doch fehlt es nicht an Überlieferungen und Bemühungen, auch diese letzte Bühne der Handlung an den Rhein und in die Rheinlande zu verlegen. Die Sammler der norwegischen Wilkinasage aus dem 13. Jahrh. bemerken im Vorwort, daß sie die Sage aus dem Munde niedersächsischer Männer vernommen hätten und an einer anderen Stelle werden geradezu Kaufleute aus Bremen, Münster und Soest als Erzähler genannt. Darnach soll die Etzelnburg in Susat gestanden haben, das man mit dem alten urkundlichen Namen der westfälischen Stadt Soest, wie Susatia, (Suosaz) für gleich gehalten hat. Ja man zeigte dort sogar den sog. Schlangenturm Gunnaes, in den der König geworfen ward, sowie ein Högnis Thor. Aber abgesehen davon, daß diese Stadt niemals die Bedeutung einer Residenz gehabt hat, haben die Hunnen nachweislich nie in dieser Gegend gewohnt. Doch scheint die Erinnerung an die Hunnen gar nicht in den niedersächsischen Bearbeitern unserer Sage lebendig gewesen zu sein, vielmehr verstehen sie wohl unter dem Namen „Hunaland" ihre Heimat Westfalen, und der Atle der norwegischen Sage hat keine Ähnlichkeit mit dem Hunnenkönig Attila. Nichts destoweniger ist ein Anklang an das Ende des historischen Attila in dem Schluß der nordischen Nibelungensage nicht zu verkennen. Wie wir bereits erwähnt, berichtet der Chronist von einem räthselhaften Tode des Hunnenkönigs in der Hochzeitsnacht neben seiner burgundischen Gattin Ildiko, und man vermutete eine Rachethat derselben an ihrem Gatten für ihre von

ihm erſchlagenen Verwandten. Und ſo nimmt es auch die nordiſche Sage an.

Wie Medea in der Argonautenſage erſcheint uns hier die nordiſche Gudrun und rächt den Mord ihrer Verwandten am eigenen Gatten. Hierauf ſpringt ſie lebensmüde nach nordiſcher Auffaſſung ins Meer. Die Sage ſpinnt zwar ihren Faden noch weiter, läßt ſie nicht untergehen, ſondern an einer fernen Küſte landen, ſich mit einem König Jonakur zum drittenmale vermählen, dem ſie noch drei Kinder gebiert. Über das Schickſal dieſer und ihrer früheren Tochter Svanhilt, um die der mächtige Gotenkönig Jörmunrek (Ermanarich) werben, die er aber auf falſchen Verdacht hin töten läßt, weiß die nordiſche Sage noch viel zu erzählen, doch ſchließen wir hier am paſſendſten die großartige Nibelungentragödie ab.

Was aber war mit dem Anſtifter all des Leids, dem unſeligen Goldhort geſchehen? — Den hatten die Nibelungen, — Hagen und Gunther — vor ihrer Abfahrt ins Hunnenland in den Rhein verſenkt und ſo war er wieder zu den unterirdiſchen Mächten zurückgekehrt, denen er entriſſen war.

So iſt alſo der Rhein, unſer ſchönſter deutſcher Strom, das leuchtende Band, das unſere gewaltigſte und tiefſinnigſte Sage durchzieht und ſo ſingt W. Jordan mit Recht:

„. . . . Drum bildet der Rhein den bindenden Rahmen,
Den Grund und die Grenzen des großen Gemäldes,
Die Bahn der Helden, die Bühne der Handlung,
Drum liebt es das Lied im ganzen Verlaufe,
Vom Rheine durchrauſcht, nach dem Rhein hin gerichtet,
Auch ſein Gleichniß zu ſuchen im Sohne der Gletſcher.“ —

II.

Die Grundlinien des Religionsunterrichtes in der Volksschule.[1]

Von

Wilhelm Pfeifer, Bürgerschullehrer in Gera.

---

1. Geschichtlicher Überblick:

Eine erledigte Frage und ein ungerechter Vorwurf.

Kirche und Schule waren in unserem Jahrhundert und vorzugsweise seit der Mitte desselben eifrig bestrebt, durch die Erteilung eines biblisch-kirchlichen Religionsunterrichtes an die heranwachsende Jugend einen bestimmenden Einfluß auf das Volksleben auszuüben; bei der Lauheit in religiösen Dingen und der kirchlichen Feindseligkeit[2], welche weite Kreise unseres Volkes namentlich unter den Gebildeten erfaßt hatten, stellten sich diesen Bestrebungen große Schwierigkeiten entgegen. Es läßt sich freilich auch nicht leugnen, daß die kirchliche Partei in der Wahl ihrer Mittel nicht immer zweckmäßig verfuhr und in der Anwendung derselben nicht selten zu schroff und gewaltsam vorging. Es mag richtig sein, daß die Gegner der rationalistischen Verflachung über ihrem Streben, das Volk zur Rechtgläubigkeit zu führen, die „Pflege allgemein religiösen Sinnes, die Belebung und Befestigung der Gottes- und Menschenliebe und des Tugendsinnes" vernachlässigten. Zweifelhaft fest steht es ferner, daß der Religionsunterricht der Volksschule mit einem Übermaß von religiösen Wissensstoffen belastet wurde und daß sich unter der Wucht der Stoffmassen ein geistloser Memorier-Materialismus in ausgedehnter Weise breit machte. „Die Beschränkung der Lehrfreiheit aber, weniger in Beziehung auf die Dogmen selbst, als in Beziehung auf die Auswahl des Stoffes

---

[1] Vortrag, gehalten im Pädagogischen Vereine zu Gera.

[2] A. Diesterwegs Jahrbuch für Lehrer und Schulfreunde 1865, Seite 125: „Freilich steht gegenwärtig das religiöse Interesse hinter anderen Zeitbestrebungen zurück" (Dr. W. Keferstein).

und die methodische Behandlung", welche durch das Regulativ vom 3. Oktober 1854 ausgeübt wurden, erregte besonders in geistig regsamen Lehrern einen heftigen, nicht ganz unbegründeten und unberechtigten Widerwillen; denn wenn man z. B. auch den Regulativischen Ausdruck: „Sogenannte Katechesen sind nicht zu halten" durch den Hinweis auf die Unnatur in sokratischen Kunstleistungen jener Zeit zu rechtfertigen versucht hat, so hält es mancher doch lieber mit dem Satze der Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872: „Geistloses Einlernen ist zu vermeiden". Die einseitige religiöse Ausbildung und die Vernachlässigung und das Verbot wertvoller Bildungsmittel nach Maßgabe der Regulative vom 1. und 2. Oktober aber mögen wirklich in manchem jungen Lehrerherzen Gleichgültigkeit gegen die Kirche erzeugt und das religiöse Interesse abgestumpft haben. Bei der Ungunst der Verhältnisse tauchte das schon von den Philanthropen gezeichnete Bild der konfessionslosen Schule in schönerem Glanze auf; das vorzugsweise von Volksvertretern ausgegebene Schlagwort „Konfessionslosigkeit des Religionsunterrichtes" übte eine verführerische Zauberkraft auch auf einen Kreis von Lehrern aus; selbst hervorragende Schulmänner, auch der hochverdiente Altmeister Diesterweg, erblickten in der konfessionslosen Schule das „Ziel der pädagogischen Entwickelung, das anzustrebende Ideal einer schöneren Zukunft". Seit etwa einem Jahrzehnt hat sich indessen eine bedeutende Wendung geltend gemacht. Es darf kühnlich behauptet werden, daß sich die große Mehrheit der deutschen Volksschullehrer aus innerster Herzensüberzeugung nicht für die konfessionslose Schule entscheidet, und nur eine unbedeutende Minderzahl mag dem Bilde der konfessionslosen Schule noch nachhängen. Es verschwinden die Stimmen für die Konfessionslosigkeit aus den pädagogischen Zeitschriften, aus den Verhandlungen der pädagogischen Vereinigungen: Kulturkämpfer, Kirchenpolitiker mögen mit diesen Schlagworten noch fernerhin ihr Wesen treiben; uns Lehrer ruft eine andere Aufgabe: die pädagogische Gestaltung des christlichen Religionsunterrichtes. Daß wir dieser Aufgabe schon jetzt nicht mehr fremd gegenüberstehen, beweist die große Anzahl gediegener Schriften über die Behandlung der verschiedensten Zweige des Religionsunterrichtes von niederen und

höheren Schulmännern aus den letzten zwanzig Jahren. Worin liegt der Anstoß zu dieser Wendung? Den Grund zu dieser Wendung kann der vorurteilsfreie Beobachter ohne Mühe in den neueren Schulgesetzen finden, für Preußen in den Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872, welche das Übermaß der religiösen Lernstoffe beseitigten und an Stelle der äußeren Dressur die innere Vertiefung der Aneignung setzten. Auch die weitgehende Bewegung der Zillerschen Schule mag die Augen von der konfessionslosen Schule abgelenkt haben. Daß die Allgemeinen Bestimmungen zunächst Gegner von links fanden, ist leicht begreiflich, denn da war nicht von einem über alle Konfessionen erhabenen Menschentume die Rede; daß aber von rechts her die Unterrichtsverwaltung des Herrn Ministers Dr. Falk der Entchristlichung der Volksschule geziehen wurde, kann nur seinen Grund darin haben, daß man im Unwillen gegen den Kultusminister Dr. Falk die Feindschaft auf den Unterrichtsminister Dr. Falk übertrug, denn im Kampfe der Geister schwindet oft den gerechtesten Männern das klare Gefühl für Gerechtigkeit, daß man den Gegner auch da anzugreifen sucht, wo nicht Ursache zu Angriffen vorhanden ist. Vom Werke des Kulturkämpfers Dr. Falk bröckelt ein Stein nach dem andern los; die Grundlagen aber, welche dem Volksschulunterrichte unter seiner Verwaltung gegeben wurden, dauern und werden allen Stürmen trotzen. Eingreifende Änderungen der Bestimmungen über den Religionsunterricht würden in jedem Falle nur zu einer Schädigung der religiösen und kirchlichen Interessen führen. Es hat der Oberpfarrer Heiber in Neuzelle gewiß ein wahres Wort gesprochen, als er auf der ersten ordentlichen General-Synode zu Berlin im Oktober 1879 erklärte: „Ich meine, großartiger gedacht und schöner und korrekter gesagt ist die religiöse Aufgabe der Volksschule in Preußen niemals worden, als in jenem Paragraphen", nämlich in § 15 der Allgemeinen Bestimmungen, welcher lautet: „Die Aufgabe des evangelischen Religionsunterrichtes ist die Einführung der Kinder in das Verständnis der heiligen Schrift und in das Bekenntnis der Gemeinde, damit die Kinder befähigt werden, die heilige Schrift selbständig lesen und an dem Leben, sowie an dem Gottesdienste der Gemeinde lebendigen Anteil nehmen zu können". In dieser

Aufgabe des Religionsunterrichtes ist das formale und materiale Lebensprinzip der evangelischen Kirche voll und ganz einbegriffen. Ein herrliches Zeugnis, das zugleich seinen Urheber ziert, gab auch der Herr Minister der geistlichen ꝛc. Angelegenheiten Dr. von Goßler in seiner Rede am 6. Februar 1884 in der 42. Sitzung des Abgeordnetenhauses, indem er sagte: „Ich möchte zunächst (der) Auffassung entgegentreten, als ob in der That die preußische Volksschule ein „Experimentiermaterial für die wechselnden Minister" sei, und daß die gegenwärtigen Staatsvolksschüler ohne christliche Wahrheit aufwachsen und vegetieren. Meine Herren, das sind, wie ich mir schon anzudeuten erlaubte, Superlative, die für keinen Teil unseres Vaterlandes zutreffen. Ich habe persönlich einen großen Teil katholischer Volksschulen besucht, ich kenne alle Arten Schulen, und ich kann versichern, aus keiner bin ich mit dem traurigen Eindrucke herausgetreten, daß sie nicht mehr eine christliche Volksschule sei, oder nicht mehr die christliche Wahrheit dort ihre Stätte gefunden habe. Es wird hier immer unterstellt, als ob ein früherer Minister in feindlicher Weise dem Religionsunterrichte entgegengestanden habe. Nun, meine Herren, ich glaube, man sollte doch, wenn man Christ ist, vor allem sich der Pflicht bewußt bleiben, gegen Feinde und Gegner volle Gerechtigkeit zu üben". Im weiteren Fortgange seiner Rede wies der Herr Minister darauf hin, daß es überhaupt ein Irrtum sei, wenn man meine, die neueren Bestimmungen seien gleichsam wie vom Himmel gefallen. Sie haben vielmehr in schonender Weise das Gute aufgenommen und zur Vorschrift erhoben, das aus den älteren Regulativen von einzelnen Schulmännern und in Regierungsverordnungen weiter geführt und entwickelt worden war, unter vorsichtiger Ausscheidung der angriffsfähigen Punkte. Es ist erbärmliche Verleumdung, gegenwärtig von einer Entchristlichung der Volksschule zu reden; und die Lehrerschaft in ihrer Gesamtheit der Religionsfeindlichkeit zu zeihen, ist nicht minder Verleumdung. Mit Betrübnis muß es erfüllen, wenn hier und da wieder das hohe Kaiserwort: „Man soll darauf sehen, daß dem Volke die Religion erhalten werde!" mit frecher Stirn mißbräuchlich zum Deckmantel heuchlerischer Bosheit genommen wird.

2. Warum sich die Pädagogik gegen den konfessionslosen Religionsunterricht hat entscheiden müssen.

Das Wesen der konfessionslosen Schule und des konfessionslosen Religionsunterrichtes zeichnete Basedow recht trefflich, als er im Philanthropischen Archiv sein Unternehmen folgendermaßen kennzeichnete: „Diese Sache ist nicht katholisch, lutherisch, oder reformiert, aber christlich (?); wir sind Philanthropen oder Kosmopoliten. Für die väterliche Religion eines jeden Zöglings sorgt die Geistlichkeit hiesigen Orts. Die natürliche Religion aber und Sittenlehre ist der vorzüglichste Teil der Philosophie, wofür wir selbst sorgen. Bei der allgemeinen Privaterbauung wird mit keinem Worte und keiner That etwas geschehen, was nicht von jedem Gottesverehrer (er sei Christ, Jude, Mohammedaner oder Deist) gebilligt werden muß". Man merkt aufs deutlichste, daß von Christentum und Religion „in dieser Sache" nicht viel mehr die Rede ist; der religiöse Erwerb langer Zeiten ist für ein wenig Philosophie und ein paar matte und platte Sittenlehren preisgegeben. In dem Zurückdrängen des religiösen Momentes, das uns in der Konfessionslosigkeit der Schule entgegentritt, liegt offenbar eine Schädigung der Interessen der Erziehung. Obwohl die Ethik den Idealmenschen schon ohne religiöse Vorstellungen konstruiert hat, so ist es doch Thatsache, daß hohe Sittlichkeit uns im Leben und in der Geschichte stets in dem Gewande der Frömmigkeit entgegentritt; es ist ferner zweifellos richtig, daß „religiöse Vorstellungen der Pflege der Sittlichkeit in hohem Grade förderlich sind": „So wie dein Gott, so bist du auch; das ist der Völker alter Brauch". Kant sagt in der Kritik der reinen Vernunft: „Es ist notwendig, daß unser ganzes Leben sittlichen Maximen untergeordnet werde; es ist aber unmöglich, daß dieses geschehe, wenn die Vernunft nicht mit dem moralischen Gesetze, welches eine bloße Idee ist, eine wirkende Ursache verknüpft, welche dem Verhalten nach demselben einen unsern höchsten Zwecken genau entsprechenden Ausgang, es sei in diesem oder einem anderen Leben bestimmt. Ohne also einen Gott und eine für uns jetzt nicht sichtbare, aber gehoffte Welt sind die herrlichen Ideen der Sittlichkeit zwar Gegenstände des Beifalls und der Bewunder-

ung, aber nicht Triebfedern des Vorsatzes und der Ausübung". Ohne Religion also — das ist das Ergebnis der vorstehenden Schlußfolgerungen des großen Kritikers — keine Sittlichkeit! Die über alle Konfessionen erhabene Geistesreligion mit ihrem „allgemeinen Menschentum", die manchem Poeten, Theologen, Pädagogen und Volksbeglücker als ein goldner Stern erglänzte, ist noch nicht deutlich nach Wesen und Ziel festgesetzt worden; es wird dies auch nie geschehen. Muß ein Unterricht in dieser allgemeinen Geistesreligion nach Zweck, Ziel und Wesen nicht den flüchtigen Punkten eines unklaren Nebelbildes gleichen! Ganz anders der konfessionelle (evangelisch-christliche) Religionsunterricht, welcher eine konkrete Grundlage und klar durchgebildetes Bekenntnis besitzt. In Staaten wie Frankreich und Belgien, welche die religiöse Unterweisung von der Aufgabe der Staatsschulen ausgeschlossen haben, sind zwar zum Ersatz sogenannte Sittenlehren und Gesetzeskunden verfaßt worden; diese leisten jedoch rücksichtlich der Darstellung der religiösen Beziehungen das Tollste, was überhaupt geboten werden kann. In einem solchen „Katechismus" der Neuzeit kann man Beispiele etwa folgender Art finden: „Frage: Was weißt du von Gott? Antwort: Manche sagen, es *sei* ein Gott; andere sagen, es sei *kein* Gott. Frage: Was meinst *du* nun, ob ein Gott sei oder nicht? Antwort: Ich weiß es nicht." Und damit hat die religiöse Herzensbildung mit dem Versenken in die Gottheit ihren Abschluß gefunden! Form und Inhalt dieser Sittenlehren, die an dürre Gesetzesparagraphen erinnern und zugleich auf einen Leseunterricht berechnet sind, können auf keinen Fall ein Interesse des Zöglings als Vorstufe des Handelns und Triebfeder des Wollens erzeugen, jene Gesetzeslehren wenden sich nur an den Kopf, sie geben dem Herzen keinen Trost, sie richten den Gefallenen nicht auf. Es muß vielmehr der Zögling, wie E. Thrändorf im Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, IX S. 246 sagt, „an konkrete Lebensverhältnisse, denen er psychologisch nahe steht, herangeführt werden und muß von da selbständig zum Begriffe aufsteigen, dann wird die Liebe und Begeisterung, die Verachtung und der Abscheu, die der Anblick der konkreten Gestalten der Geschichte in ihm erzeugt hat, sich auch auf den Begriff übertragen, die Ethik, die er durch

eigenes Urteil gefunden hat, wird ein bestimmender Faktor in seinem Geistesleben, ein treibender Stachel für sein Wollen werden". Der biblisch-christliche Religionsunterricht kann diesen Anforderungen voll und ganz genügen; das Gebiet, auf welches er sich vorzugsweise gründet, zeigt einen wunderbaren Reichtum von hohen Glanzbildern der Tugend und herrlichen Gestalten des Glaubens, die durch ihre Lehre und ihr Leben, ihren Kampf in Anfechtungen und ihr Ringen durch die Sündennacht zum Gotteslicht die platte und matte Moral jener Sittenlehren und der abstrakten Sätze der allgemeinen Geistesreligion in hellem Glanze überstrahlen.

Nicht alle Rufer nach konfessionslosen Schulen haben die religiöse Errungenschaft des Menschengeschlechtes völlig preisgeben wollen; manche haben wirklich noch an einen Unterricht im Christentum gedacht, sogar einen Bibelunterricht im Sinne gehabt, denselben aber für die Kinder aller Konfessionen, für katholische und evangelische, einrichten wollen, unter Weglassung der Trennungslehren und Hervorhebung der gemeinsamen Wahrheiten. Gewiß haben sie sich aber nicht zu Gemüte geführt, welche äußeren und inneren Schwierigkeiten einem solchen Unterrichte entgegentreten. „Die Konfessionslosigkeit trägt, falls sie durchführbar wäre, den bestehenden ausgeprägten konfessionellen Zuständen in dem Familien- und Gemeindeleben keine Rechnung". (Dr. Jütting, Sprachlich-Pädagogische Abhandlungen. II S. 275.) Eine Einführung der Kinder in das Bekenntnis der Gemeinde ist dabei unmöglich. Diese Konfessionslosigkeit ist unnatürlich, denn „alles in der Natur und in dem Leben strebt nach Individualisierung"; sie ist unpädagogisch, denn von speziellen Gedankenkreisen ausgehend strebt man nach allgemeinerer Auffassung. „An die (gegebenen) Religionsformen anzuschließen, ist Pflicht der Schule", sagt Thrändorf, „denn wollte sie das nicht thun, so würde sie gegen die Individualität ankämpfen, die gerade in diesem Punkte einen sehr hartnäckigen Widerstand entgegensetzen dürfte, wie das ja alle Religionskriege lehren". Der erste Versuch zur Einführung des konfessionslosen Religionsunterrichtes würde zu einem allgemeinen Aufruhr führen, wie man das schon aus dem Widerstande, der an einigen Orten der viel unschuldigeren Simultanschule entgegengesetzt worden ist, entnehmen kann. Die

konfessionslose Schule würde weder die Sympathie der Kirche zu erwarten haben, noch auf Duldung von der Familie, der sie ihre Zöglinge entnimmt, rechnen können. Dazu kämen auch noch Widerwärtigkeiten und Übelstände in bezug auf den Unterricht.

Wenn man die konfessionslose Schule, welche Form es auch sei, als eine Pflanzstätte christlicher Toleranz rühmt, von deren „Pforten der Ölzweig des Glaubensfriedens winkt", von deren „Zinnen die Flaggen christlicher Duldung wehen", kommt es jedenfalls schließlich auf die Verwechslung von Toleranz und religiösem Indifferentismus hinaus. Dr. Jütting sagt: „Gewiß sind die konfessionslosen Schulen ein gutes Mittel wider die religiöse Unduldsamkeit, aber so wie Kahlköpfigkeit gegen Haarrauferei und Zahnlosigkeit gegen Zahnschmerz". Von der konfessionslosen Schule zur religionslosen wäre nur ein kleiner Schritt. Die konfessionslose Schule würde eine schwere Schädigung des Volkslebens zur Folge haben. „Wir protestieren dagegen im Namen der Pädagogik, welche keineswegs der Kirche eine dominierende Stellung einzuräumen gedenkt, aber den religiösen Kulturerwerb ganzer Jahrhunderte, dem unser Volk einen überaus großen Teil seiner gesamten Bildung und Kunst, die Veredelung seiner Sitten und Zustände, zum Teil seine Blüte in der Wissenschaft zu verdanken hat, nicht preisgeben will und kann, welche mit dem Religionsunterrichte die Sonne aus ihrem Tage, die Perle aus der Reihe der Unterrichtsgegenstände verlieren, das höchste und wertvollste Disciplinarmittel preisgeben würde, welche aber auch eine einheitliche, harmonische, allseitige Ausbildung des Zöglings fordert, in welcher selbstverständlich die religiöse Bildung nicht fehlen darf." (Jütting.) Die deutsche Volksschullehrerschaft wird das Wort Dinters: „Schulmeister, laßt euch eure Krone, den Religionsunterricht, nicht rauben!" für alle Zeiten beherzigen.

3. Die Simultanschule.

Schon im Mühlerschen Unterrichtsgesetzentwurfe vom Jahre 1869 war die Einrichtung von Simultanschulen vorgesehen; die Behandlung dieser Schulen unter dem Ministerium Falk hat in einzelnen Fällen viel Aufregung hervorgerufen. Nach welchen

Gesichtspunkten die oberste Schulbehörde in dieser Angelegenheit verfuhr, kann aus der Verfügung vom 16. Juni 1876 ersehen werden; dieselbe lautet: „Die Frage nach der Einrichtung sogenannter Simultan-, richtiger paritätischer Schulen wird von den Provinzialbehörden, den ihnen von mir wiederholt erteilten Anweisungen entsprechend, nicht nach allgemeinen Grundsätzen gleichmäßig behandelt, sondern in jedem besonderen Falle nach Prüfung aller dabei in Betracht kommenden Verhältnisse entschieden. Insbesondere wird eine Anregung zur Vereinigung bisher konfessioneller Schulen zu einer paritätischen Schule von den Königlichen Regierungen nur dann gegeben, wenn mit den dermaligen Einrichtungen Übelstände verbunden sind, welche die Erfüllung der Aufgabe der Schule wesentlich erschweren und auf anderem Wege nicht beseitigt werden können. Allerdings kann auch in Fällen, wo dies nicht zutrifft, die Genehmigung der paritätischen Schuleinrichtungen nicht versagt werden, wenn aufgrund einer Vereinbarung unter den Schulgemeinden von diesen ein bezüglicher Antrag gestellt wird, oder wenn dies da, wo die Schulunterhaltungspflicht der bürgerlichen Gemeinde obliegt, seitens der Gemeindebehörden geschieht. Voraussetzung ist aber auch dabei, daß das Schulwesen des betreffenden Ortes durch die beabsichtigte anderweite Einrichtung eine wesentliche Verbesserung erfahre. Da nun ferner bei Einrichtung paritätischer Schulen nicht nur für die Erteilung des konfessionellen Religionsunterrichtes überall genügende Sorge getragen, sondern auch darauf Bedacht genommen wird, daß Lehrer beider Konfessionen an derselben Anstellung finden, so leuchtet ein, daß zu irgend welcher begründeten Befürchtung von einer Gefährdung der den einzelnen Kirchengesellschaften zustehenden Rechte ein Anlaß in keiner Weise vorhanden ist."

Aus dieser Verfügung läßt sich leicht die Neigung zu einer Begünstigung der paritätischen Schulen herauslesen; doch läßt sich auch nicht in Abrede stellen, daß der Standpunkt sachlicher Maßhaltung gewahrt wird. Vor 1872 bestanden bereits 60 paritätische Schulen mit 356 Lehrern, 1879 aber 442 mit 2405 Lehrern; bis zum Jahre 1879 hatte indessen nur eine Vermehrung der paritätischen Schulen um 1,15 Prozent der

preußischen Volksschulen überhaupt stattgefunden[1]. Beteiligt sind in den meisten Fällen kleinere Gemeinden, die durch die Zusammenlegung von mehreren einfachen, nach den Konfessionen getrennten Schulen einen größeren Schulorganismus mit weiteren Zielen herstellen wollten. Wo aber einzelne Gemeinden oder unmittelbar aneinander grenzende Orte mit verschiedener Konfession auf den konfessionellen Charakter ihrer Schulen in berechtigter Weise Wert gelegt haben, wo die Beschaffung des Religionsunterrichtes für die konfessionelle Minderheit Schwierigkeiten verursacht haben würde, u. s. w., ist von einer Zusammenlegung abgesehen worden, so daß noch an nicht wenigen Orten zwei konfessionelle einklassige oder doch wenig gegliederte Schulen, oder neben einer mehrklassigen Schule eine kleinere Schule für die konfessionelle Minderheit besteht.

In Städten, deren Bevölkerung bisher nur einem Bekenntnis angehörten, führt der massenhafte Zuzug von Fabrikarbeitern aus allen Teilen des deutschen Vaterlandes in der Gegenwart zur Errichtung von Simultanschulen oder richtiger zur paritätischen Einschulung der Kinder der konfessionellen Minderheit als Durchgangsstufe zur späteren Errichtung einer konfessionellen Schule für die wachsende Minderheit. Wo nämlich an einem Orte nur **eine** Konfessionsschule besteht, nimmt diese die paar Schüler der (zugezogenen) andersgläubigen Familien freundlich auf, nimmt aber in der Unterrichtserteilung nicht Rücksicht auf das abweichende Bekenntnis; die Kinder des anderen Bekenntnisses mögen an dem Religionsunterrichte teilnehmen oder es lassen; in dem übrigen Unterrichte vermeidet es wohl der Lehrer möglichst, Anstoß zu erregen. Wo aber die konfessionelle Minderheit nur einigermaßen sich vermehrt, lenkt sie die Aufmerksamkeit ihrer kirchlichen Oberbehörde auf sich, erhält die nötige Unterstützung zur Beschaffung eines Betsaales und Anstellung meist — nicht eines Geistlichen, sondern zunächst eines Lehrers. In Dörfern und kleineren Städten ist damit meist schon die Gründung der zweiten Konfessionsschule bewirkt; in größeren Städten, wo die Lebens-

[1] cfr. Die öffentlichen Volksschulen im preußischen Staate. Bearbeitet im Auftrag des Herrn Ministers ꝛc. Berlin 1883. Statistisches Bureau.

interessen der Familien vielseitiger und verschiedenartiger sind, begnügt man sich praktischer Vorteile halber zunächst damit, für den konfessionellen Religionsunterricht der Minderheit auf der Oberstufe der Schule einen eigenen Religionslehrer — Pfarrer oder Lehrer — zu gewinnen. Sobald aber die Minderheit sich noch mehr verstärkt, steigt ihr Selbstgefühl; sie erhebt auch hier die Forderung der Errichtung einer zweiten Konfessionsschule für ihre Kinder. Und es läßt sich diese Forderung nicht als unbillig zurückweisen; ihre Gewährung entspricht dem Worte des Herrn in Matth. 7, 12. Andernfalls könnte noch die Einrichtung einer Simultan- oder paritätischen Schule vorgesehen werden, in welcher nach der Definition des Rechtslehrers Gneist die Religion konfessionell gelehrt werden muß, die Wissenschaft nicht konfessionell gelehrt werden darf und die Staatsaufsicht in diesem Sinne gehandhabt wird.

Eine segensreiche Wirksamkeit der paritätischen Schule ist aber nur dann zu erwarten, wenn ihre Einrichtung auf das wechselseitige Vertrauen der verschiedenen Konfessionen zu einander gegründet ist, wenn sich die verschiedenen Schulgenossenschaften aus freier Entschließung unter Zustimmung aller Beteiligten für die beabsichtigte Änderung vereinigt haben. Wo dieses Vertrauen fehlt und die volle Einmütigkeit nicht vorhanden ist, kann die Simultanschule den Quell von großem Unglück bilden. Obwohl kirchliche Bedenken eigentlich nicht einzuwenden sind, da ja die paritätische Schule im Grunde genommen eine Konfessionsanstalt ist, indem für jede Konfession ein besonderer Religionsunterricht erteilt wird: so wird die konfessionelle Minderheit doch meistens eine Verkürzung ihrer Rechte und Interessen befürchten und — unter besonderen Umständen auch erfahren, wie das bei der Wahl und Zahl der Lehrkräfte u. s. w. vorkommen kann. Der Grund dafür liegt in der menschlichen Schwachheit. Diesterweg sagt selbst: „Die Eintracht zwischen den Bekennern der verschiedenen vorhandenen Kirchen und Religionen ist noch lange keine aufrichtige." (Jahrbuch 1865. S. 140). Richtig ist es darum, in dieser Frage rein sachlich vorzugehen und völlige Freiheit zu gewähren; spaßhaft ist es dieserhalb aber auch, zu sehen und zu hören, wie fortschrittliche Stimmen über die Aufhebungen von

paritätiſchen Schulen, die in den letzten Jahren vorgekommen ſind, ein Lamento über die immer mehr um ſich greifende Reaktion anſtimmen. Hat ſich eine als zweckmäßig gedachte Neuerung an einem Orte nicht bewährt, ſo beſeitigt man ſie wieder. Das iſt logiſch und praktiſch, aber nicht reaktionär. Nicht minder klar iſt, daß an einigen Orten, deren Verhältniſſe geradezu zur paritätiſchen Schule drängen, an dem Beſitzſtande der letzteren auch von der ärgſten Reaktion nichts geändert werden würde. Auf der Berliner Generalſynode hat z. B. auch der Provinzial-Schulrat Schrader (Königsberg), der der Simultanſchule keine ideelle Exiſtenzberechtigung zugeſteht, ſondern ſie nur als ſeltene Ausnahme gelten laſſen will, geſagt: „In national und ſprachlich gemiſchten, überdies meiſt armen Gebieten unſeres armen Oſtens iſt die Simultanſchule die einzig mögliche. Ohne ſie würde auch die berechtigte und ſtaatlicherſeits ſtets zu fördernde Erhaltung und Ausbreitung der deutſchen Sprache unmöglich; würde außerdem die dringende Gefahr vorhanden ſein, daß die evangeliſche Jugend der armen Diaspora entweder überhaupt ohne Unterricht bliebe, oder rettungslos der katholiſch-polniſchen Propaganda verfiele“.

Die Einrichtung paritätiſcher Schulen hat im weſentlichen die Herſtellung wirkungsvollerer Schuleinheiten zum Zwecke. Es zeigt ſich aber auch in dieſem Falle, daß einem Vorteile immer ein Nachteil gegenüberſteht, indem ſchwerwiegende pädagogiſche Gründe gegen die paritätiſche Schule vorgebracht worden ſind, die hier bloß angedeutet werden ſollen. Erſtens iſt zu fürchten, daß die Differenz der ſittlich-religiöſen Idealbilder, denen die paritätiſche Schule dient, ſich auch auf anderen Unterrichtsgebieten der unterrichtlichen Thätigkeit erſchwerend entgegenſtellt; zweitens kommt das perſönliche Verhältnis zwiſchen den Lehrern und den Zöglingen als ein wichtiges Moment in der Erziehung in Betracht. Man hat darum die paritätiſche Schule in pädagogiſcher Hinſicht auch nur als einen bloßen Notbehelf bezeichnen müſſen, zuläſſig in ungünſtigen äußeren Verhältniſſen, die ſelbſt nicht Änderung erfahren können[1].

[1] Der ſprachliche Gebrauch der Gegenwart nimmt die Ausdrücke Simultanſchule und paritätiſche Schule gleichbedeutend, in einem Sinne. Wo zwiſchen der Simultan- und paritätiſchen Schule unterſchieden wird,

4. Vom rechten Wesen der konfessionellen Religionsunterweisung, des evangelisch-christlichen Religionsunterrichts.

Es mag noch Leute geben, denen ein Grauen ankommt, wenn von Konfessionalität des Religionsunterrichts die Rede ist; das liegt teilweise im Worte. Die Übersetzung von diesem, der Kirchensprache entnommenen Fremdworte, welche der Dekan Kübel aus Eßlingen auf dem ersten Evangelischen Schulkongresse zu Frankfurt a. M. gab, halte ich für eine treffliche, geeignet, dem einen oder anderen das Grauen zu benehmen; sie lautet: „Wer einen Glauben hat, er mag ihn hernehmen, woher er will, so kann er diesem Glauben, wenn er auf unterer Stufe der Bildung steht, in keiner Weise geordneten Ausdruck geben; aber jeder, der nach der Seite der Erkenntnis mehr gebildet ist, wird seinem Glauben, so gewiß er ein gebildeter Mann ist, irgend welchen bekenntnismäßigen Ausdruck geben. Und das nennen wir ein Bekenntnis, eine Konfession. Wer diesen Standpunkt nicht hat, der hat nicht eine Konfession, wohl aber Konfusion. Wenn ich sage, daß nach unserer Überzeugung unsere Bekenntnisse die Summe der heiligen Schrift sind, so wird ein solches Wort nicht anstößig sein können. Ich kann nicht begreifen, wie ein Mann, der klar denkt, seine Glaubensüberzeugung nicht in ein Bekenntnis hineinbringt." Diese Übersetzung ist gut, bleiben wir dabei und wählen wir zur Bezeichnung der richtigen Sache zugleich einen klar-verständlichen deutschen Namen, er heißt „evangelisch-christlicher Religionsunterricht". Wir fordern einen christlichen Religionsunterricht, der bestrebt ist, seine Zöglinge in das volle Wesen und kräftige Leben der christlichen Religion, der Religion der Liebe, einzuführen; wir fordern einen evangelisch-christlichen Religionsunterricht, dessen Wirksamkeit nach Maßgabe des formalen und materialen Prinzips unserer evangelischen Kirche dahin bestimmt ist, das Verständnis der heiligen

versteht man unter der ersteren eine Schule, die nicht allein Katholiken und Protestanten, sondern auch Juden Aufnahme gewährt und zugleich einen gemeinsamen Religionsunterricht allgemeiner Natur erteilt, welcher sich im wesentlichen also mit der im vorigen Abschnitt erwähnten zweiten Form des konfessionslosen Religionsunterrichts deckt. Derartige Simultanschulen giebt es in unseren Schulverhältnissen nicht.

Schrift zu vermitteln und in das Bekenntnis der Gemeinde einzuführen zwecks Erzeugung und Bethätigung wahrhaft christlicher Gesinnung und evangelischen Glaubenslebens. Es findet in maßvollen Kreisen gewiß allseitige Anerkennung, wenn Kehr in der Vorrede zu seinem Religionsunterrichte sagt: „Der christliche Religionsunterricht kann und darf nach meiner Meinung kein anderer sein, als ein Unterricht in und aus der Bibel. In der Bibel ist aber die Idee des Reiches Gottes, die Gründung des Himmelreiches, das Lebensziel Jesu, der strahlende Mittelpunkt, durch den alles, was dieser „Größte unter den Reinsten und dieser Reinste unter den Größten" gelehrt und gepredigt hat, erst klar und verständlich wird." Der christliche Religionsunterricht hat also die Aufgabe, Christum zu verklären. Mit der Forderung eines Bibelunterrichtes ist aber zugleich der Stab gebrochen über eine bekannte Ausartung des konfessionellen Religionsunterrichtes, ist ein Riegel jener Richtung entgegengesetzt, welche einen exklusiv-konfessionellen Religionsunterricht beabsichtigt. Kehr fährt fort: „Wenn darum die Idee des Reiches Gottes in das Centrum des Religionsunterrichtes gestellt wird, dann tritt die Lehre Christi sofort in den Vordergrund, dann ergiebt es sich aber auch von selbst, daß nicht das die Hauptsache sein kann, was andere über Christus gesagt haben, sondern das, was er selber gesagt hat". Es ist ein konfessioneller Religionsunterricht zu bekämpfen, der seinen Schwerpunkt in den Hadersachen der Dogmatik findet und sich überwiegend mit Kirchenstreitigkeiten beschäftigt. Verschiedene Auffassungen des Lehrbegriffes innerhalb der evangelischen Kirche bleiben im Kinderunterrichte am besten unerwähnt; derartige Sachen möge der Lehrer für sich behalten. (Es kann z. B. noch sehr viel an der rechten Vorbereitung der Schuljugend zum würdigen Genusse des heiligen Abendmahls fehlen, wenn im Examen auch der Unterschied in der Lehrauffassung der reformierten und lutherischen Kirche angegeben wird. Ein greifbarer Unterschied liegt für den Mann aus dem Volke und insbesondere für ein Kind von 14 Jahren nicht in den Worten: „Das ist mein Leib!" und „Das bedeutet meinen Leib!" Eine Persönlichkeit, die ich sehr wohl kenne, beschäftigte sich auf ihrem ersten Abendmahlsgange in dem Augenblicke noch, als der Geistliche die Hostie zum Genuß reichte, mit

der Frage, heißt es: „Das ist?“ oder „Es bedeutet?“) Der Religionslehrer einer reformierten Gemeinde gebe die Auffassung seiner Gemeinde und bekümmere sich nicht um die abweichende Ansicht; der lutherische Religionslehrer verfahre in gleicher Weise. Wichtiger als die Beschwerung der Herzen mit solchen Rechenexempeln ist doch die Erfüllung des Gemütes, das gläubige Erfassen des Gekreuzigten. Von Interesse in dieser Sache ist ein im heiligen Ernste von dem schlichten Preußenkönige Friedrich Wilhelm I. an den störrigen Propst Roloff zu Friedrichsfelde gerichtetes Schreiben:

„Der Unterschied zwischen unseren beiden Evangelischen Religionen ist wahrlich ein Pfaffengezänk, denn äußerlich ist ein großer Unterschied, wenn man es examiniert, so ist es derselbe Glaube in allen Stücken, sowohl in der Gnadenwahl, als heiligem Abendmahl, nur auf die Kanzel, da machen sie eine Sauce, eine saurer, als die andere, Gott verzeihe allen Pfaffen, daß sie die Schulratzen aufwiegeln, das wahre Werk Gottes in Uneinigkeit zu bringen, was aber wahrhaft geistliche Prediger sind, die sagen, daß man sich soll einer den andern dulden und nur Christi Ruhm vermehren, die werden gewiß selig, aber es wird nicht heißen, bist du lutherisch, bist du reformirt, es wird heißen: hast du meine Gebote gehalten, oder bist du ein braver Disputator gewesen, es wird heißen: weg mit die letzten zum Teufel ins Feuer; die meine Gebote gehalten, kommt zu mir in mein Reich. — Gott gab uns allen seine Gnade und gebe allen seinen evangelischen Kindern, daß sie mögen seine Gebote halten und daß Gott möge zum Teufel schicken alle die, die Uneinigkeit verursachen.“

Von dem Worte Schleiermachers: „Die Volksschule hat die Pflicht, zur Lebensgemeinschaft zu erziehen und aus diesem Grunde alles zu meiden, was die Menschen trennt, statt sie zu einigen“ läßt sich nirgends leichter und in berechtigterer Weise eine Anwendung machen als hier in bezug auf die verschiedenen Meinungen innerhalb der protestantischen Landeskirche.

Ein ähnliches Verfahren ist in Beziehung auf die wichtigen Unterscheidungslehren zwischen der evangelischen und katholischen Kirche zu beobachten. Es ist in vielen Fällen gar nicht nötig, die entgegenstehende Lehre der anderen Kirche zu er-

wähnen. (Völlig zwecklos ist es z. B., im evangelischen Religionsunterrichte auf die 7 Sakramente der Katholiken hinzuweisen; und für die Glieder der katholischen Kirche ist ohne Belang, zu wissen, daß die Evangelischen bloß 2 Sakramente haben. Es möge sowohl der evangelische als auch der katholische Religionslehrer nur den Begriff des Sakramentes nach dem Bekenntnis seiner Kirche entwickeln, sich aber aller Seitenblicke und Seitenhiebe enthalten. Glaubt aber z. B. der evangelische Lehrer zur Erhöhung der Klarheit und sicheren Feststellung des Begriffes Sakrament auf Grund der evangelischen Lehre eines Gegensatzes nicht entbehren zu können, so bietet sich ihm innerhalb des Lebenskreises seiner Zöglinge die heilige oder auch kirchliche Handlung der Trauung, der Konfirmation u. s. w. als Erläuterungsmittel des Gegensatzes dar.) Es wird immer die Hauptsache bleiben, daß man die Kinder im Bekenntnis der eigenen Kirche fest gründe und völlig klar mache; das Schielen auf die andere Seite ist ein unnötiges Beiwerk. Ein gottloses Treiben aber wäre es, die Lehrer der anderen Kirche der Verhöhnung preiszugeben, die innere und äußere Ordnung der gegenüberstehenden Kirche einer beißenden Kritik zu unterziehen. Gefällt sich aber die Schule in solch fanatischem Widerstreit, so bestärkt sie nur jenen konfessionellen Hochmut, nach welchem sich der Katholik besser hält, der Protestant sich dagegen für aufgeklärter dünkt. Ein frommer und humaner Mann sagte: „Christ ist mein Name, Katholik mein Beiname". So muß es sein. Beherzigenswert ist das Wort, das Spener dem beschränkten, engherzigen Konfessionalismus seiner Zeit zuruft: „Gott müßte ein armer König sein, wenn er keine anderen Unterthanen hätte als die paar Lutheraner". Wir Evangelischen haben uns außerdem zu hüten, manche ehrwürdigen Bräuche oder auch äußeren Formen der katholischen Kirche spöttisch zu belächeln; manche Äußerlichkeiten haben einen tiefen Sinn. Man wird verstehen, warum und in welchem Sinne Jean Paul sagte: „Das protestantische Kind halte das katholische Heiligenbild am Wege für so ehrwürdig, wie einen alten Eichbaum seiner Voreltern", wenn man schon beobachtet hat, daß die Verspottung der Einrichtungen anderer Kirchen zum Herabziehen alles Hohen und Heiligen zum Gemeinen und Niedrigen führte. Wie sich

der konfessionelle Religionsunterricht zu hüten hat, zu einer dünkelhaften Überhebung über andere Konfessionen zu verleiten, so muß er sich im allgemeinen zur Aufgabe machen, vor pharisäischem Dünkel, vor Rechthaberei in religiösen Dingen und einem aufgeblasenen Maulchristentum, zu bewahren, die den Grundforderungen im Christentum des gekreuzigten Erlösers schnurstracks zuwiderlaufen. Mancher, der sich einbildet, ein ganz besonders erleuchteter Jünger des Herrn zu sein, sitzt in finsterer Nacht. Harnisch sagt: „Es finden sich fast in allen Gemeinden solche Leute, welche Predigten gut behalten, bibelfest sind, aber dabei auch so einen bedenklichen geistlichen Stolz in ihrer Bauernjacke haben, daß man sich des Gedankens an die Pharisäer nicht ganz entwehren kann". Das Unkraut des geistlichen Hochmuts darf durch den Religionsunterricht nicht Nahrung empfangen; davor bewahrt ein wahres Lehrerherz, das im Ringen nach enger Gottesgemeinschaft sich der Kluft zwischen Menschensein und Gotteswillen bewußt wird; davor bewahrt eine Gestaltung des Religionsunterrichtes, die sich das Wort: „Thue nur das Rechte in deinen Sachen, das andere wird sich von selber machen!" zur Richtschnur nimmt; davor bewahrt eine Religionsgesinnung, die nicht nach Splittern im Auge des Andersgläubigen ausspäht. Der evangelisch-christliche Religionsunterricht muß seinen Hauptzweck in der Erzeugung und Bethätigung echt christlicher Gesinnung und in der Erziehung zu evangelischer Freiheit des Glaubens finden.

5. Schlußbemerkung.

Irre ich nicht, so ist meine Auffassung von den Grundlinien des Religionsunterrichtes in der Volksschule die in der Lehrerwelt der Gegenwart herrschende, es ist die Auffassung einer maßvollen Mitte. Die deutsche Lehrerschaft besitzt darin die Errungenschaft eines langen Kampfes, der mit großer Bitterkeit gekämpft wurde; sie genießt jetzt die Früchte jenes Streites. Allgemein bekannt ist, welche Stellung Altmeister Diesterweg in diesem Kampfe einnahm. Die deutsche Lehrerschaft hat hohe Veranlassung, das Gedächtnis Diesterwegs hoch zu halten: In

Diesterweg verehren wir einen Bahnbrecher der Methode[1], in Diesterweg verehren wir einen Förderer der Seminarschulen und damit der pädagogischen Praxis, in Diesterweg feiern wir den Schauer wissenschaftlicher Lehrerarbeit und gediegener Lehrerbildung, in Diesterweg erblicken wir den Mann des Lehrerbewußtseins, der die Ehre des Standes hochhält, in Diesterweg sehen wir den überzeugungstreuen Charakter. Bei aller Verehrung für den Altmeister kann er uns indes nicht Muster und Richtschnur sein für die Stellungnahme zur Religion und zum Religionsunterrichte. Gar oft wird auch übersehen, wie Diesterweg im aufgenommenen Kampfe von Schritt zu Schritt weiter vorwärts gedrängt wurde; in der Einleitung zu meinem Vortrage habe ich eine natürliche Erklärung jenes bewegten Streites anzudeuten versucht. Könnte der selige Diesterweg sehen, wie viele seiner Kampfesforderungen in bezug auf Lehrerbildung und Volksschulwesen heute erfüllt sind, möglich, daß er auch in einzelnen Fragen der religiösen Erziehung ein anderes Urteil fällte. Die Volksschule der Gegenwart will nicht den Kampf, sie sucht den Frieden, den sie braucht. Die deutsche Volksschullehrerschaft ist bereit, durch die Arbeit in der Schule den Frieden mit den übrigen Lebensgemeinschaften zu pflegen; sie reicht allen wahrhaft Friedliebenden die Hand zum Zwecke gemeinsamer Förderung wahrhafter Religiosität in den Herzen der deutschen Jugend und des deutschen Volkes. Die deutsche Volksschullehrerschaft ist aber auch zur Stelle, Angriffe auf die Schule, mögen sie von links oder rechts kommen, abzuwehren. Die deutsche Volksschullehrerschaft steht der Religion und dem Religionsunterrichte nicht feindselig oder gleichgiltig gegenüber, sie ist mit ihrem ganzen Herzen heiß bei dieser Sache, in ihrer Stellungnahme aber weder radikal noch reaktionär, sondern maßvoll.

---

[1] Es kann sich z. B. nach meiner Meinung ein Seminar nicht besser als dadurch ehren, daß es Diesterwegs Populäre Himmelskunde als Lehrbuch hochschätzt.

III.

Der Trompeter von Säkkingen

von

Joseph Viktor von Scheffel.

Ein exegetischer Versuch, gestützt auf die neuesten Quellen.

Von

Professor Joseph Stöckle, Schwetzingen.

(Schluß.)

Oft sind es geringfügige Dinge und Vorkommnisse seines Lebens, die der Dichter in seine Dichtung verflicht und ihnen dadurch zur Unsterblichkeit verhilft. Studien über die alten Waldstädte, über die Hauensteiner, über die Einführung des Christentums am Oberrhein, vorzüglich durch den Iren St. Fridolinus trugen Bausteine um Bausteine zu der werdenden Dichtung zusammen. Merkwürdig ist, daß Scheffel, der außer den Quellen- und Spezialgeschichtswerken von L. Meyer, H. Schreiber und J. Bader, sowie Historia silvae nigrae von Abt Gerbert von St. Blasien, auch geradezu eigene Quellenstudien im Pfarrarchiv zu Rickenbach machte, das Säkkinger Pfarrarchiv nicht zu Rate zog. Dort hätte er nämlich den Eintrag finden können:

„Franz Werner, Sohn des Joh. Jak. Kirchhoffer und der Emma geb. Bahnwart ist dahier geboren 1. April 1633. Maria Ursula, Tochter des Freiherrn Otto Rudolph von Schönaw und der Salome geb. Zum Rhein ist geb. am 31. Mai 1632". Auch die Todestage des „unvergleichlichen Paares", 31. Mai 1690 Dominus Franciscus Wernerus Kirchhoffer, und 21. März 1691 Praenobilis Domina Maria Ursula de Schoenaw sind ebendort zu finden. Scheffel hätte vielleicht, wenn er diese Einträge ins Standesbuch gekannt hätte, doch der Margaretha anstatt der stolzen Französin eine deutsche Mutter gegeben. Das Motiv aber, das die stolze Leanor Montfort du Plessys dem Haudegen von Schönau als Gattin in die Arme führt, die wundersame Kunst des Rauchens, fand

Scheffel bei J. Bader in der Zeitschrift „Badenia oder das Badische Land und Volk“ im zweiten Jahrgang 1840, Seite 306. Dort wird in einem Aufsatz „Zur Geschichte des Tabakrauchens im Großherzogtum Baden“ folgendes erzählt: „Haben wir aber aus dieser Zeit (30jähr. Krieg) einen berühmten Feind des Tabakrauchens (Moscherosch in seinem Philander von Sittenwald) aufgeführt, so müssen wir andererseits unseren Blick auch auf einen berühmten Verehrer dieser Sitte wenden. Am 24. März eben jenes Jahres 1642 wurde auf der Brücke zu Dinglingen bei Lahr der baierische General Johann von Werth gegen den schwedischen General Gustav Horn ausgewechselt. Werth, ein Niederländer von Geburt, war 1634 siegreich in unser Land eingedrungen, aber vier Jahre später infolge seiner Niederlage bei Rheinfelden in französische Gefangenschaft gebracht worden und galt für einen unvergleichlichen Meister in der neuen Kunst zu rauchen, so daß während jener Gefangenschaft zu Vincennes die Pariser Damen sich ein Vergnügen daraus machten, Zeugen seiner Meisterschaft im Wein- und Tabaktrinken zu sein“. Vergleichen wir hierzu die Stelle im fünften Stück:

„Zu dem Weine aber blies er
Schwere Wolken schweren Tabaks;
In schmuckloſem, rotem Thonkopf
Brannte das fremdländ'sche Rauchkraut,
Und er schmauchte aus langem,
Dunklem, duft'gem Weichselrohr.“

Daß der Dichter die genannte Zeitschrift genau kannte und studierte, läßt sich aus einer Menge von Anklängen im „Trompeter“, bis zur Evidenz aus „Ekkehard“, teilweise auch aus den Gaudeamusliedern, Juniperus und Frau Aventiure nachweisen. Wir nennen aus den ersten Jahrgängen der „Badenia“ nur einige Aufsätze, denen er Motive entnahm: „Die Blumenecker“ (Juniperus), „Der Odenwald“ (Lieder), „Der Schwarzwald und seine Bewohner“, „Schicksale der Wiedertäuferlehre im Hauensteinischen“, „Die ehemalige Grafschaft Hauenstein und ihre Bewohner“, sowie „Das erste Christentum in unserer Heimat“, (Skizze „Aus dem Hauensteiner Lande“, Trompeter

von Säkkingen). Dahin gehören ferner noch die Abhandlungen „Geſchichte des Gotteshauſes St. Blaſien für den „Trompeter“ und „Das Klekgauiſche Hochſchloß Küſſaburg“ und „Hedwig, Herzogin von Schwaben“ für den Ekkehard.

Eben dieſe Studien gaben ihm auch das Material für das elfte Stück des Trompeter „Der Hauenſteiner Rummel“ in reichem Maße an die Hand. Er verfuhr mit dem Stoffe freilich nach Poetenart etwas frei und entnahm ſowohl den zwei Salpetererkriegen 1728 und 1744, als auch dem früheren ſogenannten Rappenkriege 1612—1616 ſeine Motive in freier Weiſe. Geſtalten wie „der Bergalinger Fridli“, der zum Schluß demagogiſcher Hetzrede ſeinen Morgenſtern ſchwingt und die Hauenſteiner Hotzen zur Auflehnung gegen die Herrſchaft Öſterreich treibt, und des „Hauenſteiner Redemanns“ mit ſeinem Schlußſatz:

„Und man ſollt' auf unſern alten
Landesrecht und Privilegy
Feſt verharr'n und nüt bezahlen“

hatte der Dichter Gelegenheit genug gehabt, in der kurz vorhergegangenen badiſchen Revolution von Angeſicht zu Angeſicht kennen zu lernen und reden zu hören. Den Refrain „Nüt bezahlen!“, der ſchon im 17. Jahrhundert die Hotzen ſo ſehr entzückte, konnte man damals landauf, landab von Konſtanz bis Mannheim zur Genüge vernehmen und bejubeln hören. Auch alte Biedermänner, wie der furchtlos ſprechende, vielerfahrene Balthes von Willaringen, der dem Revolutionsſtrom Einhalt thun will mit ſeinen vernünftig nüchternen Worten:

„Wenn der Gaul am Schwanz gezäunt wird,
Kann der Mann nicht auf ihn reiten,
Wenn der Bauer mit Rumoren
Recht verlangt, geht's hinterfür ſtets
Und zum Schluß bekommt er Prügel“

gab es damals da und dort; aber man hörte gerade ſo wenig auf ſie, wie auf den alten Balthes Nicker. Denn daß wir hier einen alten Bekannten, den in der zweiten Säkkinger Epiſtel beſchriebenen Herbergsvater und Hauenſteiner nach altem Schrot und Korn vor uns haben, „eine Geſtalt, wie aus Erz gegoſſen, im roten, mit Sammt ausgelegten Hauenſteiner Tſchoben, mit

dem feingefältelten Hemdkragen, kurzen Hosen und Strümpfen und breiten, geschnallten Schuhen wird jedem Leser sofort klar geworden sein. Es ist äußerst interessant, auch für verschiedene andere Figuren des Trompeters die Modelle aus der Umgebung des Dichters zu Anfang der fünfziger Jahre herauszufinden. Da sind z. B. die beiden Biedermänner, der treue und vom Dichter mit ganz besonderer Liebe gezeichnete Kutscher Anton und der grobe Schiffermartin mit seinem harten Alemannenschädel, Menschen voll Leben und Gesundheit, Männer, wie sie der Dichter in der damals von der Kultur noch weniger beleckten Waldstadt mit Leichtigkeit finden konnte. Des letzteren Trutzliedchen:

„Bauer kommt mit Spieß und Flinten,
Bauer will die Waldstadt stürmen,
Bauer will mit Oestreich kriegen:
Bauer, das giebt insgemein
Teure Rechnung hinten drein,
Greif' in Sack und zahl' den Spaß!"

mußte damals bei Erscheinen des Trompeters wenige Jahre nach der gewaltsamen Niederwerfung des badischen Aufstandes noch viel drastischer wirken als heutzutage. —

Wenn wir uns die Gesellschaft beim Concert im Gartenpavillon des Freiherrn näher ansehen, so werden wir auch hier wieder fast lauter Gestalten treffen, wie sie anno 50 und 51 im „Chnopf" zu Säkkingen ein- und ausgingen. Vom Maler, Musikus und Universalgenie Scheffel-Fludribus haben wir schon gesprochen. Auch des jungen Bürgermeisters, Scheffels Freund Leo, der da herbeikeucht unter seinem schweren Contrabaß, „auf dem so oft er sich des Amtes Last und Unmut, sich die Dummheit seines Stadtrats geigend aus dem Sinne strich", geschah schon Erwähnung. Und so werden denn auch der „feiste Capellanus" mit „des Cölibates unbestimmtem Sehnsuchtsdrängen", der Gehülfe vom Renteiamt, der magere Unterlehrer und von Albbruck der Verwalter aus der damaligen Honoratiorengesellschaft von Säkkingen leicht herauszufinden gewesen sein. Daher erklärt sich wohl auch der Umstand, dessen Scheffel in der poetischen Vorrede zur zweiten Auflage des „Trompeters" gedenkt, daß man in der Waldstadt anfangs ob des „Trom-

peter" nicht sonderlich erbaut war; es mochte sich mancher zu scharf portraitiert sehen.

„Säkkingen auch, die würd'ge Waldstadtschöne,
Die zuerst nicht sonderlich entzückt,
Hat mählich sich gewöhnt an deine Töne
Und dich gerührt ans alte Herz gedrückt".

Haben doch seine alten Heidelberger Freunde, die Sodalen des Engeren, sich den Spaß gemacht, eben im Namen all der gut gezeichneten Säkkinger, namentlich der tief gekränkten Wirtin zum „Güldenen Chnopf", sowie des gelehrten Professors Samuel Brunnquell und eines Angehörigen der Familie Raßmann Schelt- und Drohbriefe an den jungen Autor gelangen zu lassen. Auch in der weiten Umgebung Säkkingens fühlte sich mancher betroffen; so die Schopfheimer Honoratiorenschaft wegen „des Durstes in Schopfheim". Nur seine alten guten Freunde, die Hauensteiner, waren ihm nicht gram, trotzdem er sie im „Hauensteiner Rummel" und auch in der Einleitung zum vierten Stück nicht gerade schmeichelhaft abkonterfeite.

„Und wie einstmals ihre Ahnen
Sich den Wodansjulrausch tranken,
Tranken zäh'histor'schen Sinnes
Sie den Fridolinusbrand itzt".

Der Hauensteiner kann die Wahrheit ertragen und sagt sie auch jedem. Er lacht nur schlau-verschmitzt, wenn der lose Dichter ausplaudert, wie „alles hin sein" müsse, wie der Hotzenvater mit Weib und Sohn im Zickzack den Berg hinauf wandelt, wie die Mitternacht manch jähen Sturz im Tannwald mitleidigt zudeckt, ebenso auch „die Schläge,

Die zum Schluß des hohen Festtags
Auf der Eh'frau Rücken hageln".

Eine Beschreibung des ganzen Fridolinsfestes, wie es der Dichter dem „Trompeter" einverleibt hat, finden wir schon in seiner fünften Epistel in die Heimat unter dem Datum 24. März 1850. „Es war ein heller blauer Sonntagsmorgen übers Rheinthal aufgegangen", beginnt dort die Beschreibung, „als schon in der Frühe Böllerschüsse und Glockengeläute das Fest des Schutzpatrons verkündeten". Ganz ähnlich im Trompeter:

„Freundlich schien die Märzensonne
Auf die Stadt Sankt Fridolini.
Leis verhallten von dem Münster
Feierliche Orgeltöne".

Der Dichter schildert im Briefe weiter, wie er in die Stiftskirche auf die Emporbühne gegangen, allwo sein Freund, der junge Bürgermeister, gar schön die Orgel spielte. Zuerst ist Predigt und dann das feierliche Hochamt, „und gar lieblich rauschten die Töne der alten Kirchenmusik und der Gesang durch die hohen Räume; — und mancher verklungene Klang aus der alten Zeit ward wieder wach in mir; — trotz alledem und alledem bleibt's wahr, daß der katholische Kultus etwas Mark- und Beindurchschütterndes hat und behalten wird bis ans Ende der germanischen Weltgestaltung". Es folgt dann ähnlich wie im Trompeter die Beschreibung der Festprozession; freilich fehlt hier noch die Gestalt von „Schön Margaretha", die ihm erst später aufging. Dagegen hat die Beschreibung der weltlichen Feier des Fridolinstages wieder viele Anklänge an die im „Trompeter". „Mancher war unter ihnen", so schreibt er, „der basislos und krumm nach Hause wankte", und von manchem heißt es, wie in Schillers Glocke:

„Wehe, wenn er losgelassen,
Wackelnd ohne Widerstand
Durch die volksbelebten Gassen
Wälzt den ungeheuren Brand!"

Die Typen, die uns der Brief vorführt, sind drastisch genug: da nahen sich dem Bierkeller von Wehr zwei schwankende Gestalten, ein alter Gemeinderat mit seinem Sohn, das leibhafte Konterfei von Hildebrand und seinem Sohne Hadubrand. Im Brennetwirtshaus, „wo seit Jahrhunderten die Fuhrleute einkehren, ... Nachtwächter geprügelt und fremde Burschen beim Tanz hinausgeworfen wurden", kehrt er auch noch ein. „Für solche Räume", schreibt er, „habe ich eine angestammte Pietät, — in ihnen ist beim guten Trunk manch gutes Volkslied gewachsen und in die Welt hinausgejauchzt worden". Daß der gute Herr Pfarrer von Öflingen auch da war und zu Ehren des heil. Fridolin in rotem Grenzacher sich einen gelinden Zungenschlag angetrunken hatte, erfahren wir so beiläufig. —

Des Dichters verschiedene Ausflüge in die nähere und entferntere Umgebung hinterließen ebenfalls Spuren in seiner Dichtung. So kam er unter anderem auch oft nach dem K l o s t e r

Rheinau, um Studien in der ober- und unterirdischen Bibliothek zu machen. Daher läßt er den alten Freiherrn seinem holden Töchterchen mit der Erzählung einer Geschichte von dorther drohen.

„Du hast auch ob des Weintrunks
Stichelreden Dir erlaubt, ich
Hätt' schier Lust, Dir zur Belehrung
Noch ein anderweites Stücklein
Zu erzählen, wie zu Rheinau
Bei dem Fürstabt in dem Kloster
Ich einst in Hallauer Weine
Einen schweren Strauß bestand."

Von Laufenburg erfahren wir aus einer wahren Perle von einem Briefe, dem dritten der veröffentlichten, daß er einstens in Begleitung eines Tierarztes auch dorthin seine Schritte lenkte, um einen Vetter, bezw. eine Kousine zu entdecken, was ihm aber nicht gelang, weil er zunächst den Wassergurken einmachenden Realschulprofessor Klemens, mit dem er in Jena studiert oder vielmehr kommersiert hat, entdeckte und ob der verschiedenen Schoppen, die dem unerwarteten Wiedersehen als Libation dargebracht wurden, seinen eigentlichen Reisezweck vergaß. Sein Freund tröstet ihn, indem er mit lammfrommer Miene sagt: „'s ist übrigens ein Glück für die schöne Tochter, die der Fürsprech Heim (eben Scheffels Vetter) notwendigerweise besitzen muß, daß er keine hat, denn in deinem absoluten Zustand hättest du heute Abend ihre Eroberung doch schwerlich gemacht". Der philosophisch schwärmende Dichter hatte dem Wassergurken einmachenden Klemens nämlich die gewaltigen Worte an den Kopf geworfen: „Halt' in allem Wechsel der Zeiten nur das eine fest, daß der Weltgeschichte faustisch-prometheisch Ringen nur ein Funke aus dem großen Lavastrom des Absoluten ist!" —

Eben dieses Städtchens Laufenburg gedenkt der Dichter in seinem „Trompeter" bei der Beschreibung der Procession, bei der die Gebeine des heiligen Fridolin mitgetragen werden.

„In der Kriegsnot lag geflüchtet
Der Reliquienschrein des Heil'gen
In der Laufenburger Feste."

Dabei ist nicht zu vergessen, daß dasselbe Laufenburg der

Schauplatz der letzten gewaltigen That des berühmten Stabstrompeter Raßmann war.

„Heut' noch seh' ich ihn an seinem
Letzten Tag, 's war das große
Schützenfest in Laufenburg."

Sollte diese gewaltige „Trinkung" des „brävsten aller Stabstrompeter" nicht eine Erinnerung an eigene Leistung am selben Orte sein?

Wir sehen also, mit wie vielen Fasern und Wurzeln Scheffels Dichtung im oberrheinischen Boden in und um Säkkingen haftet und wie es schon damals

„Klang und sprost und wogte
Wie die ersten Keime eines
Unvollendeten Gedichtes.

Die schmucke Perle einer jungen Liebe erglänzte ihm mit holdem Scheine und erweckte in ihm

Leises Sehnen, stolzes Hoffen,
Trotz'gen Mut und kühnes Denken".

Freilich wurde, wie wir schon bemerkt haben, unserm Dichter die Liebe zur Dornenkrone, daher sein resignierter Schluß des prächtigen Liedes zum Lob Altheidelbergs:

„Und stechen mich die Dornen,
Und wird's mir draus zu kahl,
Geb' ich dem Roß die Spornen
Und reit' in's Neckarthal". —

Es erübrigt uns nun noch, die Bezüge der Dichtung auf Scheffels Aufenthalt bei der heiteren Malerkolonie in Albano, der Casa Baldi bei Olevano und in Rom bloß zu legen. Da ist es nun besonders eine Stelle, die ganz unverständlich bleibt, wenn man den näheren Bezug nicht kennt. Bei der Schilderung des Einzugs in die Peterskirche heißt es im 15. Stück:

„Mit den Franziskanern aus dem
Kloster Ara coeli kam der
Prior auch von Palazzuola.
Am Albanersee im schatt'gen
Waldabhang des Monte Cavo
Steht sein Klösterlein, es mag das

Herz dort ſtille Träume träumen;
In Gedanken ſchritt er ſelber,
Und wer weiß warum, ſein Murmeln
Klang nicht wie Gebet, es klang wie:
„„Fahre wohl, Amalia!““

Es iſt dies, wie aus einem Brief Scheffels an Frau Engerth, die Gemahlin des Malers Engerth, hervorgeht und wie E. E. Franzos in ſeinem Aufſatz „Zur Charakteriſtik Scheffels“ in der Zeitſchrift „Deutſche Dichtung“ Bd. III, Heft 9, vom Februar 1888, auseinanderſetzt, „eine liebenswürdige Neckerei des Dichters, welche ſich gegen ſeine Landsmännin und ehemalige Kunſtgenoſſin Amalia Benſinger wendet“. Auf einem Ausflug, wie ihn die muntere Künſtlerſchaar häufig unternahm, kamen die heiteren Jünger und Jüngerinnen der Kunſt auch zum Klöſterlein Palazzuola, deſſen Prior ihnen gerne auf dem Platze vor dem Kloſter Erquickungen reichen ließ. Der liebenswürdige alte Herr zeigte ſich insbeſondere gegen Fräulein Benſinger ausnehmend aufmerkſam und bekundete dieſe ſeine aparte Zuneigung dadurch, daß er Fräulein Amalia die beſten Biſſen vorſetzen ließ. Die Stimmung wurde eine ſehr heitere, unſchuldiges Necken mit der Eroberung blieb nicht aus, und in einem Anflug von heiterem Übermut ſtellte Fräulein Benſinger im Vertrauen auf den Eindruck, den ſie auf den würdigen Prior gemacht hatte, an dieſen die Frage, ob er nicht geſtatte, daß ſie auch einmal das Kloſter in ſeinem Innern ſehen dürfe. Der heitere alte Heer bedauerte unter Hinweis auf die Ordensregel, ihrem Anſuchen nicht entſprechen zu können. Übrigens, fährt er fort, gäbe es ein Mittel, es doch möglich zu machen, wenn ſie ſich von ihm über die Schwelle tragen laſſe; das verbiete die Ordensregel nicht. Fräulein Benſinger proteſtierte natürlich energiſch dagegen. Frau Hedwig, Herzogin von Schwaben, war bekanntlich in dieſem Punkte weniger zimpferlich. So hat denn dieſer an und für ſich unbedeutende Vorgang vor dem Portale des kleinen Klöſterleins im Albanergebirge dem genialen Dichter einerſeits den Stoff zu jener liebenswürdigen, neckenden Epiſode im Trompeter geliefert, andererſeits hatte er von demſelben Hergang das Motiv entlehnt, auf dem ſich die ganze Entwicklung des Ekkehard aufbaut.

Aber wo bleibt denn der wackere „Kater Hiddigeigei", mit dem schwarzen Samtfell, mit dem mächt'gen Schweif, die selbstbewußte epische Charakterkatze? Frau Alberta von Freydorff sagt in ihrem Büchlein „In der Geisblattlaube", Dresden 1866, in welchem Büchlein, nebenbei bemerkt, auch noch das Vorbild der Geisblattlaube im Garten des Herrenschlosses, „wo Jung Werner und Margaretha" ihre Trompetenstudien machen, als in Scheffels Garten zu Karlsruhe befindlich näher beschrieben ist, in der er wohl selbst den „ersten Kuß der Liebe" geküßt, das Geschlecht des Katers Hiddigeigei habe im Scheffelschen Hause große Verehrung genossen und eine Freistatt im Garten gehabt, weil es von der schönen Angorakatze stammte, die das Lieblingstier der verstorbenen Tochter (der Schwester Scheffels) gewesen sei. „Wenn wir in der Geisblattlaube saßen, so lag sie stets schnurrend zu unseren Füßen".

Und doch ist dies nicht das wahre Urbild des Katers, der sogar für den „eigenen Hausbedarf von Liedern" sorgt, wenn auch einige Züge vielleicht von den mütterlichen und schwesterlichen Katzen dem Kater Hiddigeigei einverleibt wurden. Den echten geschichtlichen Kater fand der Dichter vielmehr und zwar schon mit dem etwas bizarren Namen Hiddigeigei behaftet zu Bruchsal im Hause des Hofgerichtsrats Preuschen, einem seiner Vorgesetzten am Gerichte zu Bruchsal, der ihn in väterlichen Schutz nahm. In das Dedikationsexemplar, das der junge Dichter seinem väterlichen Freunde nach Bruchsal schickte, schrieb er die Widmung:

„Herrn Hofgerichtsrat Preuschen
in Bruchsal,
dem Herrn und Meister des wahren geschichtlichen Hiddigeigei."

„So ist denn auch", wie Prölß sagt, „der philosophische Kater im „Trompeter" keine phantastische Erfindung, noch weniger ergrübelte Nachahmung anderer litterarischer Kater, sondern samt seinem Namen direkt dem Leben entnommen". Eben dieser intelligente Bruchsaler Kater mochte dem Dichter gar häufig „ein teilnehmender Kamerad in so mancher Stunde contemplativen Sinnens" gewesen sein. Die Lieder, die ihm Scheffel in den Mund legt, sind also wie die des stillen Mannes

Zeitſtimmungsgedichte, Spiegelbilder der verſchiedenen Stimmungen des Dichters ſelbſt. — Jmgrunde iſt die Stimmung im „Trompeter“ eine weich-elegiſche, gar häufig aber bricht der kerngeſunde derbe alemanniſche Humor durch, und man merkt es dem Dichter an, daß er ſchon frühe bei den kecken „fahrenden Scholaren“ in die Schule gegangen und ihnen den Ton, der in der Carmina burana herrſcht, abgelauſcht hat. Beweis dafür iſt das bekannte, ganz an die Goliardenpoeſie erinnernde friſch-kecke Lied, das der Zögling des weiſen Perkeo bei lichthellem Tag der Frau Pfalzgräfin hinaufzuſingen wagt:

„Jch knie vor Euch als treuer Vaſall,
Pfalzgräfin, ſchönſte der Frauen!
Befehlet, ſo ſtreit' ich mit Kaiſer und Reich,
Befehlet, ſo will ich für Euch, für Euch
Die Welt in Fetzen zerhauen“.

Einer kernig-biderben Figur iſt bisher nur vorübergehend gedacht worden, des biederen, treuen Anton. Es iſt bereits oben geſagt und aus einem der Briefe in die Heimat mit Scheffels eigenen Worten nachgewieſen worden, wie ſehr er für alles, was vom gewöhnlichen Volk kam oder mit ihm zuſammenhing, eingenommen war. Er ſagt es gerade heraus, daß der Menſchenſchlag der Fuhrleute nächſt den Hausknechten ſehr hoch in ſeiner Achtung ſtände. Jn dem Kutſcher Anton nun führt er uns ein wahres Prachtexemplar aus dem Stande ſeiner Lieblinge vor. Wir wiſſen aus dem Homer, daß auch er, der heitere joniſche Dichter, auch einen Mann der niederſten Stellung, den „göttlichen Sauhirten Eumäos“ mit ſichtlicher Liebe zeichnet und ihn zur Auszeichnung vor allen Helden mit „Du“ anredet. Ganz ſo verfährt unſer Dichter mit ſeinem Freunde Anton. Giebt er ihm doch beim erſtmaligen Auftreten auf der Suche nach dem Trompeter ſeinen eigenen Ehrennamen „Meiſter“. Er nennt ihn nie anders als mit dem Ehrenepitheton „der treue Anton“. Er läßt ihn nach ſeiner Kopfzuſammenrempelung mit dem Schiffermartin den äußerſt vernünftigen Gedanken ausſprechen:

„'s ſcheint mir auch, 's wär' ungefähr die
Stund' jetzt, wo ſich ein vernünft'ger
Mann nach einem Frühtrunk umſchaut“.

Ihn allein hält er also für würdig, der Vertreter des gemütlichen Frühschoppens zu sein. Antons Pfiffigkeit bei Entdeckung des zu suchenden Trompeters, die Hervorhebung seines Verdienstes um die Auffindung beim Freiherrn:

„Herr, wenn Ihr wüßtet, was es
Müh' gekostet, ihn zu finden!"

sein strammes soldatisches Wesen beim Kampf im Garten und bei seiner Meldung des Auftrags aus dem Stift am selben Orte, sein Selbstgefühl bei der Auffahrt zum St. Petersdom:

„Platz, ihr Herren, für die gnäd'ge
Frau Äbtissin und das Fräulein!"

alles das beweist, daß seine Figur vom Dichter mit Liebe gezeichnet ist. Der gute Anton bewegt sich durch den ganzen Trompeter hindurch in aufsteigender Linie.

„Es wächst der Mensch mit seinen größern Zwecken".

Ist doch der Fortgang und Abschluß der Handlung nach der Verlobungsfeier seiner Herrin mit Herrn Werner im Garten des Vatikan geradezu in seine Hand gelegt. In Rom selbst noch läßt der Dichter ihn in seiner eigenen Lieblings-Osteria del Facchino, wo er selbst vor seiner Abreise von Rom seine Freunde versammelt und von ihnen beim perlenden Monte Fiascone Abschied genommen hatte, seine Freude über die Heimkehr austoben und zu Schluß des ganzen Epos legt Scheffel dem treuen Anton noch die Idee, gewissermaßen das Leitmotiv vom Sang vom Oberrhein in den Mund. —

Also Alles, Alles ist im „Trompeter" auf Bezüge mit dem Dichter selbst zurückzuführen; sogar der Storch, der alte Freund, ist kein Phantasiegebilde, sondern ein leibhaftiger Storch, dem der junge Säkkinger Rechtspraktikant mit Vorliebe von seinem Fenster in dem alten Turme des Kommenderhofes zuschaute, bis er sich aufs andere Bein stellte.

„Behüt dich Gott, du Alter,
Mein Segen mit dir zieht,
Du hast in stillen Nächten
Oftmals gehört mein Lied."

Die Osteria beim Ponte molle in Rom (Lied XI. Werners

aus Welschland), ist, wie bereits bemerkt, Scheffels Lieblingskneipe gewesen, und auch der Schluß desselben Liedes:

„Es wirbelt ein Staub an der Heerstraß' auf;
Jetzt sperrt mir ein Ochsen- und Büffelhauf'
Den Heimweg zu Romas Thoren!" —

beruht auf einem wirklichen Vorkommnis während Scheffels Aufenthalt in Rom. Die Lieder Werners aus Welschland, wie auch die weiteren anderen Stücke des lyrischen Intermezzos sind also, um mit Prölß zu reden, „keineswegs das Werk erkünstelter Anempfindung, dem Helden des Abenteuers zu Lieb erdacht und ergrübelt, sondern die Zeugnisse des tiefinnerlichen Ursprungs dieser empfindungsreichen Poesie, sie verdanken ihr Entstehen dem eigenen poetischen Erleben des Dichters". Heimat — Liebe — Jugendtraum trieb ihn zum Dichten und „das Vaterland war sein erster und sein letzter Gedanke bei der Arbeit". Scheffels Wesen zeigt die Grundzüge echt deutschen Charakters: eine Mischung von Gemüt, Schwärmerei, ernsthaftes Wissen, Schwarzseherei und namentlich die Kunst, sich selbst zu belachen; alle diese Eigenschaften befinden sich in noch verstärktem Maße im „Trompeter". (Nach Ruhemann.) Man fühlt es beim Lesen des „Trompeter": das ist Fleisch von unserm Fleische und Blut von unserm Blute; daher ist der herrliche Sang vom Oberrhein auch Gemeingut der deutschen Nation geworden. Die Romanen, vorab die Franzosen, können ihn unmöglich verstehen und würdigen. Daher ist ihm seither auch nur die Ehre geworden in das Holländische und Englische und — wahrscheinlich „nur des Decorums halber", weil es auf seinem Boden wenigstens teilweise spielt — Italienische übersetzt worden. So teilt es der Dichter selbst mit in seinem Brief an die Bonzsche Verlagshandlung als Vorrede zur hundertsten Auflage unterm 16. Februar 1832 als an seinem 56. Geburtstage. —

Man hat Scheffel einen Romantiker genannt, und es ist wahr, „es giebt wohl keine andere Dichtung modernen Charakters, welche dem Stoff nach einen so romantischen Charakter hat, dem Wesen nach aber so unmittelbar aus den inneren Kämpfen einer eigenartigen Künstlernatur, aus deren eigenstem

Erleben erwachsen ist, und die in ihrer Ausführung so realistisch wäre".

Da kamen ihm denn wieder seine Kenntnisse in der Malerei zu gute, denn wenn sein Talent auch das eines echten Dichters war, so war doch „die Art, wie er die Welt beschaute und sah, die eines Malers". Seine Phantasie wird immer gezügelt durch seinen malerischen und plastischen Gestaltungssinn. —

Wenn nun der „Trompeter", wie alles Menschenwerk, auch seine schwache Seite hat, wenn die eigentliche Handlung und der episch-erzählende Teil sehr neben dem lyrischen zu kurz kommt, wenn, wie der Dichter in seiner Widmung an die Eltern selber sagt, ihm fehlt „der tragisch hohe Stelzgang", so können wir es ihm nur danken, daß, wie die Widmung weiterfährt, ihm fehlt „der Tendenz Verpfefferung", sowie „der amaranth'ne Weihrauchduft der frommen Seele und die anspruchsvolle Bläße". Wir nehmen ihn lieber als den „rotwangig, ungeschliff'nen Sohn der Berge" mit dem „Tannzweig auf dem schlichten Strohhut". —

So ruhig und gemeinverständlich nun aber das Idyll nach allgemeiner Ansicht sich weglieſt, aus dem Auseinandergesetzten wird hervorgegangen sein, daß man bei einem so subjektiven Dichter, wie es Scheffel ist, eben doch zuzeiten eines Führers bedarf, wenn man in das Verständnis auch des Feinsten und Kleinsten eindringen will, — abgesehen davon, daß der Genuß eines poetischen Kunstwerks von sonst allgemeiner Verständlichkeit verdoppelt und verdreifacht wird, wenn man die geheimsten Bezüge desselben zu seinem Schöpfer kennt und einen Blick in die Werkstatt des Genius gethan hat.

Unsere geehrten Leser machen wir hiermit auf das soeben von dem Herrn Professor Dr. Stöckle erschienene Schriftchen aufmerksam: „Ich fahr' in die Welt", „Joseph Viktor von Scheffel, der Dichter des fröhlichen Wanderns und harmlosen Genießens". Paderborn, Verlag von F. Schöningh. — Eine köstliche Gabe. Dr. B.

IV.

Beiträge zur pädagogischen Psychologie und psychologischen Pädagogik

unter besonderer Berücksichtigung der physiologischen Psychologie und deren Bedeutung für die Pädagogik.

Von

H. Scherer, Schulinspektor in Worms a. Rh.

I.

Ohne Zweifel ist das Gehirn als Sitz des menschlichen Seelenlebens zu betrachten; durch dasselbe und die von ihm ausgehenden Nerven steht es in Wechselbeziehung zur Außenwelt. Durch mikroskopische Zergliederung, Vivisektionen und Beobachtungen an Kranken hat man versucht, Licht in den Zusammenhang zwischen Leib und Seele zu bringen. Die einfachsten seelischen Vorgänge — die Umsetzung der Nervenerregung, welche durch die Dinge der Außenwelt verursacht wird, in die Empfindung – finden in der grauen Hirnrinde, welche aus Nervenzellen besteht und die Oberfläche des Gehirns bedeckt, statt. Hier münden die Nervenfasern, welche die Verbindung der einzelnen Zellen unter sich, mit den Sinnesorganen und mit den Muskeln besorgen. Die Vermehrung der grauen Hirnrinde, d. h. ihre Bereicherung an Nervenzellen, wie sie sich durch Vermehrung der Windungen bekundet, hält im großen und ganzen gleichen Schritt mit der höheren Entwickelung der geistigen Anlagen, so daß also, alles übrige gleich gesetzt, diese als ein Merkmal der höheren Ausbildung des Gehirns zu betrachten sind. Man muß also beim Vergleich der Gehirnorganisation und der geistigen Kräfte alle Faktoren gleichmäßig berücksichtigen, denn innere Entartungen können die Vorzüge der Windungen ganz oder teilweise aufheben. Also auch der innere Bau und die stoffliche Zusammensetzung der Gehirnsubstanz sind zu beachten. Wenn alles in normalem Zustand sich befindet, so ist die höhere Organisation des Gehirns darin ausgedrückt, daß eine größere Menge von Nervenzellen von besonderer Eigenart durch eine größere Zahl von leitenden Nervenfasern in fast un-

zählbare Verbindungen tritt teils unter sich, teils mit den Sinnesorganen und Muskeln. So lassen sich schon durch die verschiedene Ausbildung der Gehirnorganisation die angeborenen Anlagen und ihre Verschiedenheit erklären. Das Seelische kann sich demnach auch durch das Leibliche, in dem es seine Stütze hat, vererben. Das Gehirn ist das Werkzeug der Seele, mit ihm arbeitet diese. Bestimmte innere Zustände des Gehirns bedingen auch bestimmte Zustände der Seele und umgekehrt; sind die ersteren von abnormer Art, so müssen es auch die letzteren mehr oder minder sein. Die Frage, ob die Seele an sich besondere Anlagen mitbringt, soll hier nicht erörtert werden; wir kennen die Seele nur im Zusammenhang mit dem Körper, und es kann uns daher die obige Erklärung der Anlagen schon genügen. Der Materialismus faßt die seelischen Äußerungen als einen Ausfluß, — eine Verrichtung der Gehirnsubstanz — auf, welcher durch die äußeren Eindrücke hervorgerufen wird. Beweise für diese Behauptung kann er nicht beibringen. Wir bestreiten nicht, daß das Zustandekommen der Empfindungen, der Äußerungen der Seele auf die von außen kommenden Eindrücke, an stoffliche Bewegung des Nervenstoffs gebunden ist und daher auch das Denken, Fühlen und Wollen, welche ja alle aus den Empfindungen hervorgehen; wir bestreiten auch nicht, daß infolgedessen das Gehirn gut ernährt werden muß, daß die Ernährung auf seine Thätigkeit hemmenden oder fördernden Einfluß ausübt und daß das Gehirn nach der Arbeit auch der Ruhe bedarf. Aber wir können durch alle Untersuchungen des Materialismus nicht zu der Überzeugung gelangen, daß auch Denken, Fühlen und Wollen Bewegungserscheinungen des Stoffs sind. Die hervorragendsten Kenner der Natur des Menschen bekennen rückhaltslos, daß unser bisheriges chemisch-physikalisches Wissen nicht ausreicht, uns ein auch noch so schematisches Bild zu entwerfen, in welcher Weise durch die uns bekannten Stoffe in der Nervensubstanz oder sagen wir im Protoplasma die Lebensbewegungen und noch weniger die allereinfachsten psychischen Bewegungen zu erklären sein. Man darf bei dem jetzigen Stand der Forschungen nicht so weit gehen, daß man das Denken und überhaupt die geistige Thätigkeit als eine Ausstrahlung oder Ausscheidung der grauen Gehirnsubstanz auffaßt. Die Seele, wie man sie sich auch denken

mag, ist unbedingt notwendig zum Verständnis des Innenlebens. Aber die Erkenntnis dieser Seele ist ein Ergebnis der inneren Erfahrung. Wir verkennen aber nicht den großen Wert, den die Fortschritte in der Physiologie des Nervensystems durch die Verbindung der physiologischen Versuchsmethoden mit der inneren Erfahrung auf die Psychologie gehabt hat; jetzt ist die letztere zu einer wahren Wissenschaft geworden. Der Zusammenhang zwischen Leib und Seele ist jetzt, wenn auch noch nicht genau bekannt, so doch besser erkannt als früher. Die älteren griechischen Philosophen sahen die Seele als einen Teil des Weltäthers an. Bei der Sinneswahrung sollte, nach ihrer Ansicht, ein Ausfluß der Dinge — Lichtstoff, Wärmestoff u. s. w. — in die Seele dringen. Auch Plato und Aristoteles haben noch ähnliche dunkele Vorstellungen von der Seele; Aristoteles verweist sie ins Herz. Seine Ansicht herrschte im Mittelalter. Allgemein hielt man sich in späterer Zeit an die Kartesianische Lehre, wonach die Seele als unveränderliches Wesen in der Zirbeldrüse ihren Sitz haben und von hier aus den ganzen Körper beherrschen, Einflüsse empfangen und ausgeben sollte. Das ganze Seelenleben war nach dieser Lehre ein Mechanismus von Druck und Stoß, veranlaßt durch die Außenwelt. Christian Wolf ließ die Einheit der Seele fallen und setzte an ihre Stelle die Seelenvermögen. Die Physiologie bemühte sich nun, auch diesen ihre bestimmten Plätze im Gehirn anzuweisen, und so bildete sich die Gallsche Phrenologie aus. Diese an sich nicht ganz unberechtigte Lehre geriet durch irrige Voraussetzungen auf eine schiefe Ebene; genauere Untersuchungen ließen es als Irrtum erscheinen, wenn man in der Form des Schädels ein getreues Bild der Gehirnoberfläche erkennen wollte, da dieselbe nicht allein durch das wachsende Gehirn bedingt ist. Die neuere Phrenologie behauptet, daß die graue Hirnrinde aus nicht scharf begrenzten Bezirken bestehe, wovon jeder eine bestimmte Funktion besitze, und die durch Leitungsfasern mit einander in Verbindung stehen sollen. Physiologische Versuche und Beobachtungen an Kranken haben zu diesen Behauptungen geführt. Man darf aber aus solchen Beobachtungen keine falschen Schlüsse ziehen. Wenn z. B. auch unzweifelhaft festgestellt ist, daß in der Region der Zentralwindungen des Gehirns ein be-

ſtimmter Bezirk beim Zuſtandekommen der willkürlichen Bewegungen mitwirkt, ſo iſt es ein übereilter Schluß, wenn man dieſen Bezirk als Sitz des Willens bezeichnet; denn jeder Willensakt ſetzt Fühlen und Vorſtellen voraus und iſt daher in ſeinem Zuſtandekommen an verſchiedene phyſiſche und pſychiſche Prozeſſe gebunden. Genannter Bezirk ſpielt aber beim Zuſtandekommen eines ſpeziellen Willensaktes, der willkürlichen Bewegung, eine ſehr wichtige Rolle, er bildet ein Glied, durch deſſen Ausſchaltung dieſer Akt unmöglich wird. Eine Lokaliſation der höchſten pſychiſchen Thätigkeiten, Denken und Wille ꝛc., iſt noch nicht gelungen; man weiß nur, daß ihre ungeſtörten Kundgebungen an ein ungeſtörtes phyſiologiſch-anatomiſches Verhalten der grauen Hirnrinde gebunden ſind. So unvollkommen nun auch noch alle dieſe Unterſuchungen ſind, ſo wird dadurch doch im Laufe der Zeit noch manches Licht auf die Umſetzung der äußeren Sinnesreize in innere Wahrnehmung geworfen werden. So läßt es ſich jetzt als feſtſtehende Thatſache annehmen, daß die beiden Lebensäußerungen, durch welche unſere Seele mit der Außenwelt in Wechſelwirkung ſteht, die Sinnesempfindung und die willkürliche Bewegung, im Gehirn in ähnlicher Weiſe in ihre Elemente zerlegt und einzelne lokaliſiert ſind, wie in den Körperorganen, in denen ſich dieſe Wechſelwirkung unmittelbar vollzieht. Das Prinzip der Arbeitsteilung hat alſo auch für die Werkſtätte der Seele, fürs Gehirn, ſeine Geltung; zuſammengeſetzte Leiſtungen können ſelbſtverſtändlich auch nur durch Zuſammenwirken verſchiedener Elemente zuſtandekommen. So iſt wohl als ſicher anzunehmen, daß die verſchiedenen Vorgänge beim Sprechen an verſchiedenen Stellen des Gehirns ihren Sitz haben, und daß durch die Ausſchaltung — Erkrankung — der einen oder der anderen eine oder die andere Funktion der Sprache — Auffaſſung, Wortbildung, Leſen, Schreiben u. ſ. w. — aufgehoben wird. Man darf daher nicht von einem Sprachcentrum reden, da einige der genannten Funktionen auch bei anderen phyſiſch-pſychiſchen Erſcheinungen eine Rolle ſpielen. Der Annahme von Lokaliſationen beſtimmter phyſiſch-pſychiſcher Funktionen im Gehirn widerſpricht nicht die Thatſache, daß im Laufe der Zeit andere Teile des Gehirns die Fähigkeit gewinnen können, die Leiſtungen von erkrankten oder hinweg-

gefallenen Stellen zu übernehmen. Derartige Fälle von Anpassung und Stellvertretung durch Einübung finden sich überall im Organismus. Die eine Hand kann die andere, der Fuß teilweise die Hand, das Tastorgan teilweise das Gesicht u. s. w. vertreten.[1]

Die ersten Spuren des seelischen Lebens kommen zur Erscheinung, wenn eine Wechselwirkung desselben mit der Außenwelt stattfindet und die dadurch in der Seele erzeugte Empfindung mit einem Trieb verknüpft wird, der sich wieder durch Bewegung äußert. Diese Wechselwirkung mit der Außenwelt wird durch die Sinne vermittelt. Bestimmte Bewegungsformen der Außenwelt werden auf die Sinneswerkzeuge übertragen und deren Stoffteilchen dadurch auch in Bewegung gesetzt. So entsteht der Sinnenreiz. Die Nervenfasern leiten denselben fort zum Gehirn, wo dann in der Seele auch ein dem Reiz entsprechender innerer Zustand, die Empfindung, auftritt und zum Bewußtsein kommt. Jeder Sinnesnerv kann für sich nur eine bestimmte Art von Reizen, welche scharf begrenzt ist, vermitteln. Die Zu- oder Abnahme der Stärke eines Reizes ruft in der Empfindung eine Zu- oder Abnahme in demselben Verhältnis hervor. Soll jedoch ein Reiz empfunden werden, so muß er zunächst an und für sich eine gewisse Größe haben (Reizschwelle), die um so bedeutender sein muß, je größer der Reiz war, dem er zugefügt wird. Die Stärke der Empfindung wächst nicht ganz proportional dem sie hervorrufenden Reize, sondern langsamer; bleiben die Reizunterschiede sich gleich, so bleiben es auch die Empfindungsunterschiede. Die Sinne können nichts als Reize vermitteln und dadurch Empfindungen in der Seele erzeugen. Auch eine Grenze für die Steigerung des Reizes (Reizhöhe) giebt es, jenseits welcher der Reiz nicht mehr empfunden wird. Zwei gleichartige Reize, etwa zwei Lichtreize, bringen also zwei deutlich unterscheidbare Empfindungen nur dann hervor, wenn ihre Stärke in einem bestimmten geometrischen Verhältnisse zu einander steht. Für dieselben Sinnesreize ist dies Verhältnis immer dasselbe, für verschiedene Sinnesreize nicht. Für das Gehör ist es 3:4, d. h., wenn die Stärke des

[1] Über das Verhältnis von Leib und Seele von Dreßler. Dittes Päd. I 341 ff. Zusammenhang von Leib und Seele. Dittes, Päd. IX 451 ff.

erſten Reizes 3 iſt, ſo muß die des zweiten 4 ſein, wenn eine neue Empfindung entſtehen ſoll; beim Geſicht iſt es 100:101. Jede Empfindung hat ihren eigentümlichen Inhalt; nach der Art der Werkzeuge, welche die Reize der Seele zuführen, verteilen ſie ſich jedoch in verſchiedene Gruppen.

Im gewöhnlichen Leben unterſcheidet man fünf **Sinne**, wovon jeder mit beſonderem Werkzeug verſehen iſt; es giebt jedoch Erſcheinungen, welche zur Annahme eines ſechsten und ſiebenten Sinnes nötigen, deren Empfindungen ſich jedoch auf Zuſtände innerhalb des Körpers beziehen, und die daher für die geiſtige Ausbildung von keiner Bedeutung ſind. Für die letztere ſind auch die bekannten fünf Sinne von ſehr ungleichem Wert. Geſicht und Gehör liefern der menſchlichen Seele das meiſte Material; den Übergang von ihnen zu den niederen Sinnen, die hauptſächlich dem körperlichen Leben dienſtbar ſind, bildet das Gefühl, beſonders der Taſtſinn, der auch der Seele wichtige Beiträge liefert. Wie ſchon oben bemerkt, führt jeder Sinn der Seele nur eine beſtimmte Art von Reizen zu und erzeugt in ihr nur eine Art von Empfindungen, einerlei wie er erregt wird; es iſt nicht nötig, daß Lichtſtrahlen das Auge treffen, ſondern jede beliebige Erregung des Sehnerven, ein Schnitt, Stoß u. ſ. w., bewirkt eine Lichtempfindung, auch im Dunkeln. Wohl aber können ſich die Sinne vertreten. Blinde können mit den Fingern leſen. Beim Licht werden Bewegungen, deren drei- bis achthundert Billionen in einer Sekunde ſtattfinden, beim Schall nur ſolche von ſechszehn- bis vierzigtauſend in der Sekunde empfunden. Durch genauere Unterſuchungen hat es ſich herausgeſtellt, daß die Zapfen der Netzhaut nur die Farbenempfindung, die Stäbchen die Empfindung von hell und dunkel vermitteln. Auch der Hörnerv hat zwei Endapparate, die den zwei Schallarten, Tönen und Geräuſchen, entſprechen. Der Schneckenaſt, der im Cortiſchen Organ endigt und hier mit einer vollſtändigen Taſtatur verbunden iſt, dient der Empfindung der Töne und der aus dieſen zuſammengeſetzten Klänge. Die Höhe der Töne wird durch die Zahl der Schwingungen, welche die Empfindung hervorruft, beſtimmt, die Stärke durch die Größe dieſer Schwingungen. Das bezeichnete Taſtwerk iſt nun ſo eingerichtet, daß jede Taſte auf einen einzigen Ton abgeſtimmt iſt, ſo daß nur

dieſe eine Taſte ſchwingt. Die Klangfarbe wird durch Zahl und Stärke der mit dem Grundton erklingenden harmoniſchen Obertöne bedingt, die durch die mitſchwingenden Taſten erzeugt werden. Der Vorhofsaſt ſteht mit den Hörhärchen in Verbindung; dieſe und die Hörſteinchen vermitteln die Empfindung der Geräuſche. Wenn man die Schwingungszahlen der vier Grundfarben und der vier Grundtöne mit einander vergleicht, ſo ergiebt ſich, daß ſie in demſelben Verhältnis zu einander ſtehen. Es läßt ſich vermuten, daß auch die Zapfen im Auge ähnlich wie die Taſten im Ohr für gewiſſe Farben abgeſtimmt ſind, aber nur für die vier Grundfarben; die anderen Farben werden durch gleichzeitige Einwirkung auf verſchiedene Zapfenarten gewonnen.

Das Gefühl liefert Druck- und Temperaturempfindungen; auch hier ſind zwei Endapparate anzunehmen. Die Empfindung des Angenehmen und Unangenehmen hat Veranlaſſung gegeben, den Gefühlsnerven auch noch die Empfindung von Schmerz und Luſt (Unangenehmem und Angenehmem) zuzuſchreiben. Aber dieſe Eigenſchaft kommt jedem Sinn zu. Der Ortsſinn wird durch Verſchmelzung unzähliger Druck- und Temperaturempfindungen erlernt. Das iſt nicht die einzige Leiſtung, welche die Sinne erwerben. Die Sinnesorgane beſitzen bei der Geburt des Menſchen die Anlagen zur Aufnahme und die Nerven ſolche zur Leitung der Sinnesreize, welche die angedeuteten Urempfindungen hervorrufen. Aber dienſtbar werden die Sinne dem menſchlichen Geiſt erſt durch die Übung. Der phyſiſche Vorgang bei dem Reiz läßt im Nerven und Muskel einen Eindruck, eine Spur, zurück, die das Wiedereintreten ſowie das Aufnehmen und Fortleiten der feinſten Unterſchiede ermöglicht; außerdem werden die unzweckmäßigen Mitreize, -leitungen und -empfindungen durch die öfteren Wiederholungen beſeitigt. Bekanntlich findet das ſchärfſte Sehen ſtatt, wenn das Bild auf den gelben Fleck fällt, alſo beim direkten Sehen. Das Objekt muß alſo zunächſt ſo fixiert werden, daß das Bild dieſe Stelle der Netzhaut trifft, was vermittels der Augenmuskeln und der motoriſchen Nerven geſchieht. Durch Übung kann nun erzielt werden, daß bei dieſem Einſtellen des Auges die vorteilhafteſte Bewegung zur Gewohnheit wird. Dann kommt es darauf an,

eine möglichſt große Zahl von Reizen aufzunehmen, beſonders auch ſolche, welche nahe bei einander liegen, als einzeln zu empfinden, die Entfernung der einzelnen Reize abzuſchätzen und ihre Lage feſtzuſtellen und endlich ſie ſchnell dem Gehirn zuzuführen. Anfangs unterſcheidet der Menſch Lichtreize, welche 0,0040—0,0054 mm von einander entfernt ſind; durch anhaltende Übung aber kann dieſe Entfernung bis auf 0,0030 mm gekürzt werden. Ebenſo werden durch Übung der Ortsſinn und das Augenmaß geſtärkt und die meßbare Leitungszeit gekürzt. Daß der Farbenſinn durch Übung ausgebildet wird, iſt eine anerkannte Thatſache; wie groß dieſe Ausbildung iſt, zeigt uns ein Blick in die Bildungsgeſchichte der Menſchheit. In den früheſten Zeiten unterſchied man bloß rot und ſchwarz; dann ſchied ſich gelb aus, dann grün, dann blau und violett. Bei der Schilderung des Himmels in der Rigveda wird die blaue Farbe nicht erwähnt, nur die rote, gelbe und ſchwarze kommen in dem Gedicht vor; ebenſo iſt es bei der Zendaveſta, der Bibel und den homeriſchen Geſängen. Ariſtoteles und auch die jüngere Edda bezeichnen den Regenbogen als dreifarbig: rot, gelb, grün. Noch jetzt beſitzen 16 Prozent der Menſchheit nur einen mangelhaft ausgebildeten Farbenſinn. Dieſe Thatſache läßt ſich auch phyſiologiſch erklären. Die rote Farbe wird durch die geringſte Anzahl der Schwingungen, aber durch die intenſivſten derſelben erzeugt, violett durch die größte Anzahl, aber durch die ſchwächſten, das erſtere übt die ſtärkſten, das letztere die ſchwächſten Reize aus, und dementſprechend ſind auch die Empfindungen. Nur durch Übung war eine Vervollkommnung des Farbenſinns möglich.

Für die räumliche Auffaſſung iſt neben dem Geſichtsſinn noch der Taſtſinn von großer Wichtigkeit; daß auch dieſer durch Übung ſehr vervollkommnet werden kann, das zeigen uns die Blinden, ſie lehren uns auch, bis zu welchem Grade durch dieſen Sinn Erfahrungen geſammelt werden können. Das Gehör liefert der Anſchauung nur einzelne Pinſelſtriche, es wirkt durch die Wahrnehmung des mit der Empfindung verbundenen Gefühlstons auf die Gefühlsbildung. Doch iſt das Gehör für die Bildung des Zeit- und Zahlſinns neben dem Geſicht, alſo bei der Auffaſſung der Handlung, thätig. Wie ſtark der Zeit-

ſinn, der im Abſchätzen und Unterſcheiden von Wahrnehmungen hinſichtlich der zeitlichen Aufeinanderfolge beſteht, vervollkommnet werden kann, das zeigen uns die Aſtronomen und die Uhrmacher; auch bedarf es keines Nachweiſes, daß das Gehör überhaupt — man denke an das muſikaliſche — bildungsfähig iſt.

Wir haben aus den vorangehenden Darlegungen erſehen, daß kein Sinnesorgan bei allen Menſchen gleich leiſtungsfähig iſt. Weil aber eine Wirkung bedingt iſt durch das, was wirkt und durch das, auf welches gewirkt wird, ſo kann auch kein Ding und keine Erſcheinung bei allen Menſchen vollkommen gleiche Empfindungen hervorrufen, jedoch ſind ſie im allgemeinen annähernd gleich. Jede Empfindung iſt aber von beſtimmter Qualität, Stärke (Intenſität) und von einem beſtimmten Gefühlston begleitet. Der letztere entſteht eben durch den ſubjektiven Anteil, den die Seele an der Empfindung nimmt. Dieſe Empfindungen rufen in der Seele Bewegungen hervor (Triebe), und die Seele verlegt den Urſprung der Empfindungen dahin, woher die Reize gewöhnlich kommen, an den äußeren Endpunkt der Sinnesapparate oder darüber hinaus in die Außenwelt. Indem nun in dieſer Weiſe die Empfindung bewußt wird, entſteht aus ihr die Wahrnehmung. Bei dem Zuſtandekommen derſelben wirken auch noch die unbewußten Reizeindrücke mit. Man hat lange darüber geſtritten und ſtreitet noch heute über das „Ding der Sinneswahrnehmung“. Es iſt dabei feſtzuhalten, daß das Grundprinzip der Sinnesapparate, namentlich von Auge und Ohr, darin beſteht, aus der Unmaſſe von Eindrücken, die von Dingen und Erſcheinungen ausgehen, gewiſſe Formen einer in beſtimmten Zahlenverhältniſſen wiederholten Bewegung herauszuheben, zu verſtärken und ſo der Seele zur Aufnahme (Perzeption) darzubieten, alle anderen Bewegungsformen dagegen ohne bewußten Eindruck vorübergehen zu laſſen. So erſcheint alſo das Seiende doch dem Menſchen ſubjektiv, entſprechend der Organiſation ſeiner Sinneswerkzeuge. Durch öftere Wiederholung erhält die Seele eine ſolche Zuverſicht zu dem Wahrnehmungsvermögen, daß ſie die Wahrnehmung mit dem Ding oder der Erſcheinung identifiziert. Entſprechend der im ganzen gleichartigen Beſchaffenheit der Sinneswerkzeuge erſcheinen auch die Wahrnehmungen bei allen Menſchen im all-

gemeinen gleich. Allen Wahrnehmungen ohne Ausnahme ist gemeinsam, daß sie an Raum und Zeit gebunden sind. Die räumlichen Wahrnehmungen vermitteln hauptsächlich Gesicht und Gefühl, die zeitlichen das Gehör. Bei diesen Wahrnehmungen macht sich die Seele durch die Verknüpfung unter den einzelnen Wahrnehmungen geltend. Indem gleichartige Erregungen verschiedener Nervenfasern, welche gleichartige Empfindungen in der Seele hervorrufen, doch (infolge der mit jeder verbundenen Lokalzeichen, d. h. der mit der bestimmten Empfindung verbundenen Färbung, welche durch die Natur der betreffenden Reizstelle verursacht ist) unterschieden werden und als gesonderte Wahrnehmungen zum Bewußtsein kommen, kommen Raumvorstellungen zustande, wobei die Seele sich an der gegenseitigen Beziehung der verschiedenen Wahrnehmungen beteiligt; sie schließt unbewußt, daß das Empfundene und die erregende Ursache entsprechend den erregten Nervenenden neben-, über- oder hintereinander liegen. Denn um jeden Punkt eines Gegenstandes genau zu sehen, muß derselbe auf den gelben Fleck, wo allein deutliches Sehen stattfindet, fallen; hierzu ist eine Augenbewegung nötig, deren Größe an dem dabei entstehenden Muskelgefühl gemessen wird. Ergänzend tritt noch der Tastsinn hinzu und bildet die Wahrnehmung der dritten Ausdehnung. Indem eine einzelne Nervenfaser gleichartige Empfindungen giebt, welche dennoch unterschieden werden, kommen zeitliche Wahrnehmungen zustande; die Seele schließt, daß das Empfundene und die erregende Ursache nacheinander stattfinden. Auch hier müssen jedoch durch die Übung vollkommene Leistungen erzielt werden. Namentlich die dritte Raumdimension, die Tiefe, wird erst durch Übung erlernt, später und schwerer als die Breite und Länge. Denn sie erheischt Bewegungen und Beurteilungen des Grades derselben. Indem das Auge sich von dem oberen zum unteren Punkt bewegt, werden Muskeln in Thätigkeit versetzt, und das dabei wahrgenommene Muskelgefühl giebt einen Maßstab für die Größe der Bewegung, für die Länge oder Breite; bei der Tiefenwahrnehmung aber muß man um das Ding herumgehen, wozu wenigstens Bewegungen des Kopfes oder Auges nötig sind, und wobei die Beurteilung der Größe derselben viel schwerer ist. Der Tastsinn unterstützt den Gesichtssinn wesentlich bei Auf-

faſſung der Raumverhältniſſe. Aber dennoch ſteht es feſt, daß die Raumwahrnehmungen nicht die Sicherheit von unmittelbaren Sinneswahrnehmungen haben, da die Seele durch einfache Schlüſſe mitarbeitet, wobei Täuſchungen nicht ausbleiben. Die räumlichen Empfindungsgrenzen ſind ſowohl für jeden Sinn wie auch für denſelben Sinn an verſchiedenen Orten verſchieden; ſie hängen ab von der Entfernung, in welcher die Nervenendigungen in den äußeren Sinneswerkzeugen ſich befinden; alſo auch hier können Täuſchungen vorkommen. Zwar liefert das Gehör den Zeitwahrnehmungen das meiſte und wertvollſte Material, aber auch die anderen Sinne helfen mit, und zwar zeigen ſie alle hinſichtlich der Zeitwahrnehmung eine gewiſſe Ähnlichkeit. Unterſuchungen haben ergeben, daß zum Ablauf einer einfachen Licht-, Schall- und Taſtempfindung zum mindeſten $^1/_{30}$ Sekunde erforderlich iſt; folgen die Reize in kürzerer Zeit aufeinander, ſo werden ſie nicht mehr einzeln empfunden. Dennoch iſt das Ohr mit Rückſicht auf feine Zeitunterſchiede allen anderen Sinnen weit voraus; das Auge kann nicht ein Licht, von 100 Lichtblitzen in der Sekunde erzeugt, von ſolchem unterſcheiden, das durch 200 Lichtblitze hervorgebracht wird, das Ohr aber unterſcheidet den Ton der durch 100 von dem, der durch 101 Luftſtöße in der Sekunde erzeugt wird. Aus allen dieſen Erörterungen ergiebt ſich aber, daß Raum und Zeit nicht an den Dingen an ſich haften, ſondern nur an unſeren Wahrnehmungen. Aber auch das geht wohl aus ihnen hervor, daß die Erfaſſung der Außenwelt ſamt Raum und Zeit eine Arbeit der Sinne und der Seele iſt, und daß Inhalt und Form unſerer ſinnlichen Wahrnehmungen neben den äußeren auch von inneren Vorgängen abhängig und von der Natur derſelben beſtimmt ſind. Wir nehmen die Dinge wahr, wie ſie der Seele durch unſere Sinne zugeführt werden; ſie exiſtieren in ihren Eigenſchaften, von dieſen erhalten wir aber nur durch die Sinne Kenntnis. Entwicklung der Sinne iſt demnach eine Grundbedingung für die Entwicklung der Seele des Menſchen. Phyſiſches und pſychiſches Leben wirken bei der Entwicklung des menſchlichen Geiſtes zuſammen, jenes vertritt das Nervenſyſtem, beſonders das Gehirn, dieſes die Seele. Beide liefern das Material zur Bildung des Geiſtes. Die einzelnen Wahrnehmungen

werden nach Qualität und Intensität, nach Ort und Zeit unterschieden, wodurch sie als gesonderte Wahrnehmungen zum Bewußtsein kommen. Wie schon oben erwähnt, sind auch die Empfindungen und somit auch die äußeren Wahrnehmungen mehr oder weniger mit inneren Erregungen verbunden, welche letzteren wir als Gefühlston bezeichnen. Dieser kann so stark sein, daß er rein innerlich bleibt, und die äußere Wahrnehmung vollständig dagegen verschwindet. Stärke des Gefühls und Klarheit der Empfindung (Wahrnehmung) stehen in umgekehrtem Verhältnis zu einander. Verschiedene Wahrnehmungen, auch wenn sie von verschiedenen Sinneseindrücken herrühren, die wiederholt im Zusammenhang vorkommen, treten mit einander in Beziehung und werden mit einander nach Qualität, Intensität und Lokalität unter einander verglichen, getrennt oder zu einem einheitlichen Ganzen, der Anschauung, vereinigt. Hierbei ist die Seele vollauf thätig. Denn die in ihr vorhandenen älteren Wahrnehmungen, die sie aufbewahrt hat, kommen den neuen zu Hilfe und erleichtern so das Bilden von Anschauungen. Diese werden nicht auf einmal gebildet, sondern sie vervollständigen sich im Laufe der Zeit durch neue Wahrnehmungen. Durch die Sprache wird dieser Prozeß ungemein erleichtert; das Wort verbindet sich mit der Wahrnehmung, wodurch diese fixiert und zur Vorstellung wird.[1]

So wird die Seele mit Inhalt gefüllt. Sie nimmt aber nicht bloß auf, sie wirkt auch nach außen und das wieder durch Gehirn- und Nervenfasern. Die Empfindungen und Vorstellungen wirken mittels des der Seele innewohnenden Triebslebens auf Bewegungsnerven und machen so die inneren Vorgänge zu äußeren. Geht dieser Prozeß unbewußt vor sich, so nennt man die Bewegungen Reflexbewegungen. Sie sind die Basis aller Lebensthätigkeiten und dienen der Erhaltung und dem Schutze des Organismus. Unbewußte Reflexbewegungen werden durch Vorstellungen an und für sich hervorgerufen, wenn sie mit einem starken Gefühlston verschmolzen sind. Die Vorstellung einer übelschmeckenden Speise vermag Erbrechen zu erregen, vor einer herannahenden Staubwolke schließen wir

[1] Preyer, Die fünf Sinne (Aus Natur- und Menschenleben).
Wundt, Essays IV Gehirn und Seele.

unwillkürlich die Augen, bei einer lebhaften Erzählung machen wir unbewußt die entsprechenden Bewegungen. Durch Übung werden ebenfalls infolge der Verbindung zwischen Wahrnehmung oder Vorstellung mit der Bewegung Reflexbewegungen erzeugt. Hat der Klavierspieler ein Stück geübt, so genügt nur der Anblick der Note zur Hervorbringung der entsprechenden Bewegung, ja die Vorstellung vermag dies schon.

Physische und psychische Vorgänge sind also im Seelenleben innigst mit einander verknüpft. Die Erkenntnis dieser Thatsache ist für die Ausbildung der wissenschaftlichen Psychologie von ungeheurem Wert gewesen. Früher glaubte man die Psychologie ausschließlich durch Beobachtung des eigenen und fremden Seelenlebens gewinnen zu können. Eine Selbstbeobachtung ist aber, das Wort Beobachtung im wissenschaftlichen Sinn genommen, gar nicht möglich; nur eine Wahrnehmung der inneren Zustände und Vorgänge kann stattfinden. Diese ist aber dem Zufall preisgegeben; sie ist stets lückenhaft und besitzt nur insofern Wert, als sie zu wissenschaftlichen Beobachtungen anregt. Bei diesen richten wir unser Augenmerk auf erwartete Erscheinungen, noch ehe sie eintreten, wir verfolgen planmäßig die einzelnen Bestandteile derselben, fixieren, wenn möglich, die Objekte, damit sie unserer Beobachtung standhalten, und greifen zu künstlichen Hilfsmitteln, welche die Organe unserer sinnlichen Wahrnehmungen unterstützen. Das alles ist bei der sogenannten Selbstbeobachtung gar nicht möglich; hier sind Objekt und Subjekt in einer Person vereinigt, sie sind eins. Die psycho-physische Beobachtung nimmt das Experiment zu Hilfe, welches die Erscheinungen in ihre Elemente zerlegt und diese auch mißt. Noch 1844 konnte der Physiologe Johannes Müller die Möglichkeit, die Geschwindigkeit der Nervenbewegungen zu messen, bezweifeln. Heute mißt man dieselben, indem man in dem Augenblick, in welchem der zum Muskel gehende Nerv gereizt wird, den zeitmessenden Strom schließt; der Muskel öffnet dann im Augenblick der Zusammenziehung denselben wieder. Die Ablenkung der Nadel des eingeschalteten Galvanometers mißt die Zeit, während welcher die Erregung vom Nervenende zum Muskel gelaufen ist. Indem man nun längere und kürzere Strecken eines Nerven von der Erregung durch-

laufen läßt, kann man auch die Zeit finden, innerhalb welcher eine Nervenstrecke von bestimmter Länge von dem bewegungsvermittelnden Vorgang durchflossen wird. Beim Menschen beträgt die mittlere Geschwindigkeit sowohl für die Empfindungs- als die Bewegungsnerven ca. 34 m in der Sekunde. In der oben angegebenen, zwischen Reiz und Muskelerregung verlaufenden Zeit, der sogenannten Kundzeit, ist einbegriffen: der Lauf durch den Empfindungsnerv, die Vorgänge im Gehirn (Empfindung, Wahrnehmung, Wille) und der Lauf durch den Bewegungsnerv. Die Zeiten für diese einzelnen Abschnitte der Kundzeit können nun durch das Experiment festgestellt werden. Indem man diese Versuche so einrichtet, daß gewisse physiologische Vorgänge in einer größeren Zahl von Beobachtungen unverändert bleiben, während zu ihnen in wechselnder Weise die Thätigkeit der Aufmerksamkeit, der Unterscheidung, des Willens, der Vorstellungsverschmelzung und der Urteilsbildung hinzutreten, werden wir in den Stand gesetzt, teils auf dem Wege der Ausschließung die absolute Dauer jener psychischen Akte im einzelnen zu bestimmen, teils aber zu ermitteln, ob mehrere derselben gleichzeitig oder in einer meßbaren Aufeinanderfolge von statten gehen, wie groß die Zahl der Vorstellungen sei, die unser Bewußtsein unter gewissen Bedingungen beherbergen kann u. s. w. Man hat auch gefunden, daß die Kundzeit unabhängig von der Qualität, aber abhängig von der Intensität der Reize ist. Bei der Reizschwelle zeigt sich die Kundzeit am größten, mit der Verstärkung nimmt sie ab, bis sie bei einer gewissen mittleren Intensität konstant bleibt; denn es nimmt mit der Vergrößerung der Reizstärke die Leitungsgeschwindigkeit und die Neigung zu Reflexbewegungen zu. Bei sehr starken Reizen nimmt die Kundzeit wieder zu, weil sich, wohl infolge eines zu starken Gefühlstons, Hemmungen (Affekte) geltend machen; endlich hört bei zu starken Reizen, welche die Reizhöhe überschreiten, die Empfindung ganz auf. Die auf diese Weise gefundenen Zahlen sind Schwankungen unterworfen, welche von der persönlichen Empfänglichkeit, Übung, Aufmerksamkeit, Reizstärke u. s. w. abhängig sind. Lange und sorgfältige Untersuchungen haben ergeben, daß ein prinzipieller Unterschied besteht, ob der Reagierende seine Aufmerksamkeit mehr auf den Sinneseindruck oder mehr

auf die reagierende Hand richtet, im letzteren Fall war die Zeit konstant um 1/10 Sekunden kürzer. Die Ursache ist die, daß in dem letzteren Fall eine einfache Reflexbewegung zustande kommt, im ersten nicht, sondern hier ein psychischer Vorgang eingeschoben ist. Wir ersehen daraus, daß das Geistesleben ein zeitlich ausgedehnter Vorgang ist, der um so ausgedehnter ist, je zusammengesetzter er ist. Die Ursache der Erscheinungen, die Kräfte und Ursachen der Bewegungen, können wir an sich niemals und nirgends messen, wohl aber, wie wir gesehen, die Wirkungen und daraus auf die Ursachen schließen [1].

Wohl wird alles, was die Sinnesnerven berührt, der Seele zugeführt, allein nicht alles kommt zum Bewußtsein und wird zur Wahrnehmung erhoben. Trotzdem ist der Reiz nicht spurlos an der Seele vorübergegangen, er hat eine Empfindung hinterlassen, deren wir uns aber oft erst später bewußt werden. Besonders ist dies der Fall, wenn verschiedene starke Reize zu gleicher Zeit auf die Sinne einwirken. Die stärkeren Reize werden, besonders bei ungeübten Beobachtern, am leichtesten wahrgenommen; der geübtere vermag es allerdings, auch dem schwächeren die Aufmerksamkeit zuzuwenden. Ähnlich ist es, wenn die Seele durch starke Gefühle in Bewegung gesetzt ist, auch dann kommen die Empfindungen nicht zum Bewußtsein.

Mit der Bildung der Vorstellungen ist die Bildung des Geisteslebens eingeleitet. Geist ist die Seele, welche sich ihrer Thätigkeit bewußt ist. Für dieses Geistesleben ist das Experiment ausgeschlossen, hier muß die innere Wahrnehmung allein Aufklärung verschaffen. Diese wird erleichtert oder eigentlich fast nur ermöglicht durch die Sprache. Sie ist ein Produkt der körperlichen und seelischen Organisation des Menschen und geht mit der Entwicklung seiner Intelligenz parallel. Wie die Sprache ursprünglich bei den Menschen entstanden ist, wird wohl nie ergründet werden. Aber die Sprachentwicklung des Kindes, allerdings beeinflußt von der

[1] Dr. Martius, Die Ziele und Ergebnisse der experimentellen Psychologie 1888. 0,80 Mk.

Moleschott, Kreislauf des Lebens. 5. Aufl. 1887. II. Band. Das Buch ist zwar vom materialistischen Standpunkt aus geschrieben, aber es umfaßt alle wissenschaftlichen Forschungen der Neuzeit auf physio-psychologischem Gebiet, und nur an einzelnen Stellen tritt der philosophische Standpunkt des Verfassers hervor.

Umgebung, und die Geberdensprache der Taubstummen sind noch Beispiele einer Spracherzeugung, die noch fortwährend unserer Beobachtung zugänglich sind und uns lehren, welche physische und psychische Prozesse und Gesetze bei der Sprachentwicklung zur Anwendung kommen. Gesicht und Gehör tragen wohl am meisten zur Sprachentwicklung bei, nicht minder auch das Gefühl. Schon sehr frühe bringt das Kind artikulierte Lautgebilde infolge von Reflexbewegungen hervor und wirkt durch dieselben infolge seines Trieblebens nach außen. Diese Lautäußerungen und die durch sie geübten Bewegungen der Sprachwerkzeuge bilden das Werkzeug und den Stoff, dessen sich später die Sprachentwicklung bedient; die Lautgebilde verschmelzen mit der Vorstellung, die Lautanschauung mit der Sachanschauung, und reproduzieren sich auch gegenseitig; das Gefühl ist das Band, das sie zusammenhält. Die eigentliche Sprachbildung, die Bildung von festen Lautformen, muß jedoch erlernt werden. Das Kind muß durch Versuche dahin gelangen, Laute, Silben, Wörter und Sätze, welche es vernimmt, gehörig aufzufassen und dann wieder so auf seine Sprachwerkzeuge einzuwirken, daß die gleichen Laute, Silben, Wörter und Sätze deutlich nachgebildet werden. Die reinen Gefühle werden durch Interjektionen ausgedrückt, welche jedoch nicht weiter entwicklungsfähig sind, also sich nicht zur Gedankensprache ausbilden; sie bleiben Namen und Zeichen von Gefühlen. Die Sprachentwicklung wird durch den Verkehr des Kindes mit den Erwachsenen bedeutend unterstützt; auf gut Glück tastet das Kind mit der Zunge im Munde umher und macht unter Beihülfe der Lippen Versuche, den vorgesprochenen Laut hervorzubringen. Die Erwachsenen legen den Lautäußerungen des Kindes die Bedeutung unter. Diese verbinden sich anfangs mit den Gebärden, und allmählich erst werden sie selbständig. Denn das Kind merkt sich die Tastempfindungen, welche die Zunge, die Lippen und andere Mundteile gerade bei der Stellung haben, wo durch die richtige Lautäußerung, die verstanden wurde, hervorgebracht wird. Auch das Gesicht hilft mit, indem das Kind die Mundstellung beobachtet, bei welcher bei Erwachsenen ein bestimmter Laut hervorgebracht wird. So werden die Sprachwerkzeuge für die Wortsprache vorgebildet und vorgeübt. Man sieht aber daraus, daß die Sprachent-

wicklung bedingt ist durch die Sprachwerkzeuge, Sinne und Seele, daß sie also auch bei verschieden organisierten Kindern verschieden sein muß. Übung und Gewöhnung spielen allerdings auch hier eine große Rolle. Das Kind sieht einen Gegenstand, weist auf ihn hin, hört seinen Namen und sieht die Mundstellung, die zur Hervorbringung derselben nötig ist. Name und Wahrnehmung verschmelzen, es entsteht die Vorstellung. Diese wird im Wort festgehalten und durch dasselbe reproduziert[1]. Solche Vorstellungen, die bei ihrer Lokalisation im Gehirn zusammentreffen, hemmen sich, falls sie entgegengesetzten Inhalt haben. Bei Substantiven lokalisieren wir zwei Vorstellungen, die vom Ding und vom Namen; da die erstere aber stärker ist als die letztere, so hemmen sich beide, und es verschwinden die Namen leichter als die abstrakten Verben und Partikeln, bei welchen eine solche Hemmung nicht stattfindet. Die Eigenschaft der Seele, Vorstellungen und Gefühle festzuhalten und wieder zu erneuern, nennen wir Gedächtnis. Auch hier wirkt das Gehirn mit. Man kann doch wohl annehmen, daß eine jede Empfindung in den Nervenzellen der grauen Hirnrinde Veränderungen hervorruft und Spuren zurückläßt, welche durch Wiederholung befestigt werden. In jeder Nervenzelle können verschiedene Empfindungen, resp. Vorstellungen lokalisiert und aufbewahrt werden. Beim Stoffwechsel werden ja nur Teilchen (Atome) gewechselt, so daß die neuen sich an die Stelle der alten einschieben und ihre Zustände annehmen. Aber auch die Seele wirkt beim Gedächtnis mit und verleibt besonders durch den mit den Vorstellungen verbundenen Gefühlston dieselben sich ein. Tritt zu der Wiedererneuerung eines Gefühls oder einer Vorstellung noch das Bewußtsein, daß die Zustände der Vergangenheit angehören, daß es bereits gehabte Eindrücke sind, so ist es die Erinnerung. Für die letztere Erscheinung müssen wir die Erklärung in der Seele allein suchen, obgleich uns der Vorgang

---

[1] Wundt, Essays V. Die Aufgaben der experimentellen Psychologie. VI. Messung psychischer Vorgänge. VII. Die Sprache und das Denken. — Lazarus, Geist und Sprache, eine psychologische Monographie. — Direktor Eckardt, Die Sprachentwicklung des Kindes. Dittes, Päd. II 539 ff. Hirt, Die früheste Entwicklung der Sprache des Kindes in Parallele mit der Sprachentwicklung der Urvölker. Dittes Päd. X 298 ff. —

noch dunkel und unerklärbar ist. Ohne Bewußtsein werden die Vorstellungen erneuert und unter einander verknüpft durch die Phantasie. Sie ist von alten und neueren Philosophen als die Kraft betrachtet worden, welche Leib und Seele mit einander verbindet, dem denkenden Geist das Material des Denkens giebt und anderseits den Denkgebilden ein anschauliches Sinnenkleid umlegt. Ja man hat noch einen Schritt weiter gethan und hat die Phantasie als das gestaltbildende Lebensprinzip angesehen[1]. Auf die Untersuchung über die Berechtigung dieser Weltanschauung können wir uns hier nicht einlassen, wir müssen aber doch darauf hinweisen, daß wir die Brücke zwischen Körper und Seele nicht genau kennen und auch nie wohl genau kennen lernen werden; wir müssen uns begnügen mit der Erkenntnis der körperlichen und seelischen Zustände, welche mit einander in engster Verbindung stehen. Wir beschränken uns daher auch bei Erklärung der Phantasie auf das, was wir von ihrer Wirksamkeit erfahrungsgemäß wissen. Sie ist keine elementare Kraft der Seele, in ihrer Grundlage fällt sie vielmehr mit dem Gedächtnis zusammen. Das Gedächtnis ist gar nicht zu denken ohne Einbildungskraft, welche die Vorstellungen in die Seele einbildet und wieder in Sinnenbilder auskleidet. Unsere Seele hat aber auch die Fähigkeit, aus diesem Gedächtnismaterial durch Ausscheiden und Zusammensetzen neue Vorstellungsgebilde zu erzeugen. Diese Eigenschaft kommt der Menschenseele als eigentümlich zu; wir finden sie nicht bei der Tierseele, sie ist eben von der Erinnerungskraft abhängig. Es entstehen in dieser Weise Gesamtbilder, welche die Vorstufe der Begriffe sind. Die Seele hält die Vorstellungen fest, weiter bedarf es bei diesen Gesamtbildern, welche die Phantasie schafft, keiner besonderen Mitwirkung der Seele mehr; es ist ein freies Spiel der Vorstellungen im Seelenleben. Solche Gruppierungen der Vorstellungen finden wir auch sehr zahlreich. Einzelne verschwinden, andere verknüpfen und vereinigen sich zu Gruppen und Reihen, ohne daß wir etwas besonderes davon wissen. Solche Gruppen und Reihen sind bei der Reproduktion der Vorstellungen sehr wert-

[1] Frohschammer, Prof., Der psychische Organismus. Dittes, Päd. VIII 409 ff. Derselbe: Über die Bedeutung der Phantasie für die Erziehung. Dittes Päd. X 218 ff.

voll; Ähnliches und Gegensätzliches ruft sich wechselseitig wach; das Ding bringt den Namen in Erinnerung; was in Raum und Zeit zusammen wahrgenommen wurde, wird wechselseitig reproduziert. Auf diesen einfachen Verknüpfungen von Vorstellungen beruhen auch Witz und Traum, und aus ähnlichen Verknüpfungen gehen auch die Phantasiegebilde der Künstler und Dichter hervor. Diese aber bleiben bei der losen Verknüpfung nicht stehen, sie nehmen das die Aufmerksamkeit lenkende Denken und den Willen noch in Anspruch. Absolut neues schafft also die Phantasie nicht, sie schafft nur neue Verknüpfungen der Vorstellungen zu neuen Gebilden; die Sinnesgrenze ist auch eine Grenze für die Einbildungskraft [1].

V.

Rundschau.

Immer lauter erscholl in diesem Jahre der Ruf nach Umgestaltung unseres Schulwesens. „Schulreform", „Reformbewegungen auf dem Gebiete der Schule", das waren die Schlagwörter in der politischen und schulischen Presse seit Monaten. Schon tritt man jetzt mit positiven Vorschlägen hervor, um eine innere Schulreform einzuleiten. — „Die Schule befindet sich, wie die pädagogischen Bestrebungen unserer Zeit lehren, thatsächlich in einem Läuterungsprozeß".

Die pädagogische Bewegung der Gegenwart spaltet die Lehrerschaft in zwei Lager, in Zillerianer und Antizillerianer. Der entbrannte Kampf konnte nur mit Freuden begrüßt werden, er mußte der Schule zum Segen gereichen, indem er die Meinungen und Ansichten klärte, die pädagogischen Theorien von Irrtümern reinigte und die Lehrerwelt wieder in die Schule der Altmeister der Pädagogik: „**Pestalozzi, Herbart** und **Diesterweg**" führte.

Das höhere Schulwesen.

Die Angriffe gegen das humanistische Gymnasium haben auch in diesem verflossenen Jahre nicht aufgehört; doch ist insofern eine Wendung

---

[1] Meyer, J. B., Problem der Lebensweisheit. V. Wesen und Wert der Einbildungskraft. VI. Gedächtnis. (S. o. S. 000.)

Cornelius, Abhandlungen aus der Naturwissenschaft und Psychologie. 1887. (II. Wechselbeziehungen zwischen Leib und Seele. III. Das Gedächtnis als Eigenschaft der Materie.)

zum Besseren zu verzeichnen, daß man angefangen hat, wohl das Bedürfnis einer Verbesserung in dem Lehrplan und in der Unterrichtsweise der humanistischen Gymnasien anzuerkennen, doch sich mit aller Entschiedenheit gegen die übertriebenen und grundstürzenden Forderungen der radikalen Gegner jener Anstalten auszusprechen.

Wir erinnern unsere Leser an die Erklärung einer großen Zahl von Universitätslehrern der Universität Heidelberg, — dieselbe lautet:

Die fortgesetzten Angriffe, welche seit einiger Zeit gegen das humanistische Gymnasium in Deutschland gerichtet werden und mit denen der Ruf nach völliger Umgestaltung desselben verbunden ist, veranlassen die Unterzeichneten zu folgender Erklärung: Wir behaupten nicht die Vollkommenheit der gymnasialen Einrichtungen in unserm Vaterland, die ja im einzelnen keineswegs überall die gleichen sind, und ebensowenig die Fehlerlosigkeit der praktischen Ausführung. Das traurige Gesamtbild aber, welches man von Unterricht und Erziehung an den humanistischen Lehranstalten, von Verstandesentwickelung, Gemütsverfassung und Körperzustand ihrer Schüler zu entwerfen liebt, entspricht nach unserer Beobachtung der Wirklichkeit entschieden nicht und steht in starkem Widerspruch auch mit den Erfahrungen, welche hinsichtlich der Zöglinge dieser Schulen auf Universitäten und Polytechniken in den verschiedensten Studienzweigen gemacht werden, in Widerspruch endlich mit dem, was dieselben später im beruflichen und bürgerlichen Leben leisten. Wir glauben, daß die deutsche Nation allen Grund hat, für das, was durch die deutschen Gymnasien erreicht wurde und erreicht wird, dankbar zu sein, und bedauern lebhaft, daß die alte heimische Unsitte, eigenen Besitz gering zu schätzen, hier gegenüber einem Gute auftritt, um welches wir vom Auslande oft beneidet werden. Mag die Organisation der geistigen und körperlichen Ausbildung unserer Gymnasiasten, mag ferner das Verfahren in den verschiedenen Lehrfächern (auch auf dem Gebiete des altklassischen Unterrichts) noch vielfach der Verbesserung bedürfen, so ist doch durch reiche Erfahrung andererseits die Forderung begründet, daß an den Grundzügen des Lehrplans der humanistischen Gymnasien, insbesondere auch an der diesen Anstalten eigentümlichen Beschäftigung mit griechischer Sprache und Litteratur, festgehalten werde. Nur Änderungen, welche das Bestehende weiter entwickeln, nicht aber einen Bruch mit demselben bedeuten, können wir als wünschenswert erachten bei einer Einrichtung, auf der zum guten Teil die Blüte deutscher Wissenschaft und die Tüchtigkeit einer ganzen Reihe wichtigster Berufsklassen beruhen. Heidelberg, im Juli 1888. Geh. Rat Dr. Otto Becker, Professor der Medizin; Geh. Rat Dr. Immanuel Bekker, Professor der Rechte; Geh. Rat Dr. Bunsen, Professor der Chemie; Hofrat Dr. Erdmannsdörffer, Professor der Geschichte; Geh. Rat Dr. Kuno Fischer, Professor der Philosophie; Geh. Rat Dr. Gegenbaur, Professor der Medizin; Geh. Rat Dr. Heinze, Professor der Rechte; Dr. Holsten, Professor der Theologie; A. v. Horn, Generalmajor a. D.; Geh. Rat Dr. Königsberger, Professor der Mathematik; Geh. Rat Professor Dr. Hermann Kopp; Geh. Hofrat Dr. Quincke, Professor der Physik; Geh.

Rat Dr. Hermann Schulze, Professor der Rechte; Dr. Stengel, Professor der Landwirtschaft.

Die in der Wissenschaft hochangesehenen Namen der Unterzeichneten und der Umstand, daß kein einziger von ihnen der klassischen Philologie angehört — also nicht der Voreingenommenheit und Parteilichkeit geziehen werden konnte — gaben dieser Erklärung ein Gewicht, welches in den maßgebenden Kreisen, als auch in der Presse seine Wirkung ausgeübt hat.

Der Lehrplan und die Methode des Unterrichts des Gymnasiums ist einer Reform bedürftig. Wir verweisen hier auf die Schrift: Dr. Emil Freiherr von Richthofen, zur Gymnasialreform in Preußen. Ein Aufruf auch an die Eltern der Gymnasialschüler. Magdeburg (E. Baensch.) Dr. Frick-Halle sagt zu dieser Schrift: „Wenn ein hochgestellter Beamter, nach einem vielbewegten erfahrungsreichen Leben in hohem Alter zur Schulfrage, die bereits Tagesfrage geworden ist, die Feder ergreift, um seiner Ansicht nach vorhandene Mißverständnisse zur Sprache zu bringen, die ihm eigene Beobachtungen aufgedeckt haben und von denen er versichert, daß sie in weiten Kreisen seiner Standesgenossen immer lebhafter empfunden würden, so verdient das alle Beachtung. Es ist ein Anzeichen mehr dafür, daß auch besonnene ernst gerichtete Männer auf manche Erscheinungen in unserem höheren Schulwesen mit wachsender Besorgnis blicken, und es wäre sehr verkehrt, wenn wir solchen Stimmen gegenüber uns nur ablehnend verhalten wollten in dem Vollbewußtsein, es sei alles bei uns auf das vortrefflichste bestellt. Möchten doch alle Gymnasiallehrer die Worte beherzigen, die der Verfasser jener Schrift über „die Extemporale-Methode und die Extemporale-Not“ sagt:

„Der Sekundaner ist sich schon ganz lebhaft bewußt, ja der Tertianer (auch der Sextaner) wird es schon gewahr, daß alles darauf ankommt, sein lateinisches bez. griechisches Extemporale möglichst gereinigt von grammatischen Fehlern zu schreiben, und daß, wenn es ihm gelingt, dabei mit einer möglichst geringen Zahl von Fehlern zur Berechnung zu gelangen, seine Versetzung in die höhere Klasse gesichert ist, auch wenn er in allen übrigen Lehrobjekten verhältnismäßig weniger genügen sollte.

. . . . Auch in der Familie des Schülers ist man lebhaft gespannt, und die Zahl der Fehler im Extemporale wird darin, je nachdem, mit Hoffnung, Besorgnis und Furcht besprochen. Handelt es sich doch darum, ob der Schüler um ein ganzes Jahr früher oder später den Zielen seiner Lebensaufgabe zugeführt werden soll. In der Zeit der Schulprüfungen, meist vor Ostern, ist daher die ganze Stimmung in der Familie von der Zahl der Extemporalienfehler ihres Lieblings bedingt u. s. w.“

Nun kann das Extemporale nicht ganz entbehrt werden; es ist eine nicht unwichtige Übung, das sprachliche Können des Schülers zu prüfen; aber die Überschätzung desselben auch von seiten der Lehrer ist auf das nachdrücklichste zu bekämpfen. Dieser sollten die Leiter der Anstalten unausgesetzt und mit aller Entschiedenheit entgegentreten und nicht dulden, daß noch immer sehr viele Lehrer, nach ihrem Urteil über einen Schüler

gefragt, in erster Linie die Skripta und ihre Fehlerzahl dafür zum Maßstab nehmen, auch bei der Versetzung. Die verkehrte Art und Weise dieser Übungen, wenn man, wie noch allzuhäufig geschieht, diese Leistungen verlangt, ohne sie aus dem sonstigen Unterricht als ein einfaches Ergebnis herauswachsen zu lassen, ohne Anleitung zu ihrer Anfertigung gegeben zu haben, die auch den schwächeren, wenn nur fleißigen Schülern eine genügende Leistung ermöglicht, ist zu bekämpfen und auf ihre Änderung, die nicht schwer ist, mit aller Entschiedenheit durch die nächsten und weiteren Aufsichtsbehörden hinzuarbeiten. Die zentrale Stellung des heutigen Extemporale als einer großen Haupt- und Staatsaktion, auf welche die Beschäftigung einer ganzen Woche hinarbeitet und die ausgeschlagene feierliche Stunde in Anspruch nimmt, ist als eine ganz unbegründete, unnatürliche und verkehrte zu beseitigen.

Auch die Frage: „Wie beseitigt man die Überfüllung der gelehrten Berufe“ ist in allen maßgebenden Kreisen im verflossenen Jahre vielfach erörtert worden.

Man bringt jetzt die Überfüllung der gelehrten Berufe in Zusammenhang mit der tiefgehenden Umgestaltung, welche unser Realschulwesen mit der Einführung der neuen Lehrpläne vom 31. März 1882 durchgemacht hat. Es sei nicht anzunehmen, daß eine Revision jener Lehrpläne in Aussicht steht. Die Nordd. All. Z. schreibt:

Die Realschule von 1859 hatte nach der amtlichen Anweisung die Aufgabe, „eine allgemeine wissenschaftliche Vorbildung zu denjenigen Berufsarten zu geben, für welche Universitätsstudien nicht erforderlich sind“. So spricht die Unterrichts- und Prüfungsordnung vom 6. Oktober 1859 es aus, und dementsprechend hat die Realschule auch thatsächlich ihre Stellung aufgefaßt. Wenn auch immer wieder einzelne Abiturienten der Realschulen erster Ordnung, besonderer gelehrter Neigung nachgebend oder geleitet durch die Anregung einzelner Lehrer, sich zur Universität wendeten, wenn auch später die oberste Unterrichtsbehörde, in Anerkennung der guten wissenschaftlichen Leistungen jener Abiturienten, allmählich immer weitere Gebiete des gelehrten Studiums auch den Realschülern öffnete, ihrer ganzen Einrichtung nach blieb die alte Realschule immer noch Vorbereitungsschule für das wirkliche Leben, sie war in ihren verschiedenen Formen die richtige Bürgerschule; und wie gut sie den Bedürfnissen des bürgerlichen Lebens entsprach, das zeigt sich deutlich in dem Anwachsen ihrer Schülerzahl; in den Jahren von Ostern 1860 bis ebendahin 1881, in welchen Gymnasien und Progymnasien ihre Schülerzahl von 40,000 bis auf 80,000, also auf das Doppelte erhoben, brachten die Realschulen und Bürgerschulen es von 18,000 bis auf etwa 50,000, also fast auf das Dreifache!

In diese, dem wirklichen Bedürfnisse entsprechende Entwickelung der Realschulen greift nun die Zirkularverfügung vom 31. März 1882 gründlich ändernd ein. Ihrem früheren Berufe treu bleiben dürfen nur die lateinlosen Schulen von 6 und 9 Jahren Lehrdauer; daß sie dabei auch jetzt noch als richtige Bürgerschulen wirken, das zeigt sich wieder in ihrem

ſtetigen Wachstum; von 12,900 Schülern zu Oſtern 1882 ſind ſie gekommen bis auf 16,100 zu Oſtern 1886; ja ſogar die Ober-Realſchule, welche doch trotz 9jähriger Lehrdauer nicht einmal mehr die Berechtigung zur techniſchen Hochſchule giebt, hat es gebracht von 4100 Schülern auf 4800! Weſentlich verändert wird dagegen die bisherige Realſchule 1. Ordnung durch Anordnungen, welche alle in demſelben Sinne, nach einer Richtung hin wirken. Im Lehrplane des neuen Realgymnaſiums ſind 15 Stunden wöchentlich weggenommen von Religion, Deutſch, Mathematik, Naturwiſſenſchaft, Schreiben und Zeichnen; gewonnen hat nur das Latein 10 Stunden, faſt 1/4 des früheren Beſtandes; die bisherige Bürgerſchule ſoll alſo von jetzt ab ſich näheren der Lateinſchule, der gelehrten Schule! Das Geſamtergebnis dieſer und anderer Anordnungen läßt ſich dahin ausſprechen, daß das neue Realgymnaſium nicht mehr Bürgerſchule, ſondern gelehrte Schule ſein ſoll; hiermit ſtimmt auch gut zuſammen die Thatſache, daß ſeine Schülerzahl von 26,700 zu Oſtern 1882 geſunken iſt bis auf 24,900 zu Oſtern 1886; das jetzige Realgymnaſium iſt eben nicht mehr die Schule des Bürgerſtandes, wie früher die Realſchule 1. Ordnung es war; iſt es doch nach der amtlichen Erklärung der Zirkularverfügung ſelbſt, neben dem Gymnaſium beſtimmt „für alle diejenigen jungen Leute, deren Lebenslauf wiſſenſchaftliche Fachſtudien auf einer Univerſität oder einer techniſchen Hochſchule erfordert“!

Deutſcher Einheitsſchulverein.

Nachdem der Kampf zwiſchen dem humaniſtiſchen und realiſtiſchen Prinzip in Deutſchland nun über drei Dezennien gedauert hat, ohne daß die realiſtiſche Bewegung weſentliche Erfolge hinſichtlich der Berechtigung für das Studium zu verzeichnen hatte, iſt der Vorſchlag gemacht, beide Richtungen, die ſich ſo lange befehdet hatten, in einer einzigen Anſtalt zu vereinen, und dieſes kombinierte Prinzip zur Grundlage der zukünftigen Erziehung, der allgemeinen Bildung zu machen. Dieſe Richtung der Zukunft würde alſo die Kombination der philologiſch-hiſtoriſchen und neuſprachlich-naturwiſſenſchaftlichen ſein. Sobald der Aufruf zur Bildung eines Einheitsſchulvereins erlaſſen war, traten zahlreiche Philologen und Univerſitätslehrer zuſammen, welche ſich zu den Grundſätzen der Einheitsſchule bekannten. Bereits im vorletzten Jahre wurde am 5. Oktober eine Verſammlung in Hannover abgehalten, im vorigen Jahre eine zweite in Halle a. S., wo der Profeſſor Lothar Meyer aus Tübingen die mathematiſchen Anforderungen der Einheitsſchule dargeſtellt hat, und in den Oſterferien die dritte in Kaſſel, in welcher Profeſſor Heußner ſehr zweck- und zeitgemäß über die Modifizierung des lateiniſchen Unterrichts auf dem Gymnaſium geſprochen hat, beſonders über die Abſchaffung des lateiniſchen Aufſatzes. Auch andere Profeſſoren haben lebhaften Anteil an der Bewegung genommen, während das Präſidium, wie es ſcheint, vorläufig in Hannover (Schriftführer Gymnaſiallehrer Hermann) bleiben wird.

Der Grundidee, die einer einheitlichen Schule zu Grunde liegt, welche alle, die ſpäter ſtudieren wollen, beſuchen müſſen, iſt, daß auch die all-

gemeine Bildung in einem Staat eine einheitliche sein muß, wenn sich die studierten Stände verstehen und nicht allmählich die Fühlung untereinander verlieren sollen. Es braucht nicht bewiesen zu werden, daß schon die Gründung des Realgymnasiums mit der von dem humanistischen Prinzip abgewandten Erziehung eine allgemeine Bildung gewisser Berufsklassen zu erzielen bestrebt war, welche sich durch eine immer größer und fühlbarer werdende Kluft von der allgemeinen Bildung der anderen Stände getrennt haben würde, wenn nicht der preußische Staat beizeiten einen Riegel vorgeschoben hätte durch den neuen Lehrplan, der 1882 den Realgymnasien gegeben wurde und besonders die Anforderungen im Lateinischen verschärfte.

Der gegenwärtige Stand der Einheitsschulbewegung, wie derselbe im Laufe des verflossenen Jahres sich herausbildete, läßt sich in folgende Schulsätze zusammenfassen:

1) Eine Einheitsschule, welche die niederen Schulen mit den höheren so verschmilzt, daß jene den Unterbau für diese bilden, ist zu verwerfen. (Wir protestieren gegen diesen Satz. D. R.) Dagegen ist zu wünschen, daß an Stelle des Gymnasiums und Realgymnasiums eine die wesentlichen Vorzüge beider vereinigende höhere Einheitsschule trete, welche geeignet ist, als allgemeine Vorbildungsschule für alle Berufe mit wissenschaftlicher Fachbildung zu dienen.

2) Als Vorzüge des Realgymnasiums sind anzuerkennen: eine wirksamere Pflege des Auges und der Anschauung, eine umfassendere und kräftigere Entwickelung des induktiven Denkens und eine stärkere Hervorhebung der für das Verständnis der Gegenwart und die Auffassung der Natur und des wirklichen Lebens erforderlichen Kenntnisse.

3) Die höhere Einheitsschule muß sich diese Vorzüge aneignen, ohne die bewährte Grundlage des Humanggymnasiums, insbesondere ohne die Pflege des Griechischen zu gefährden.

4) Dazu ist vor allem eine tiefgreifende Besserung der Lehrweise notwendig, welche in dem heutigen Stande der Pädagogik und Didaktik, besonders soweit sie Herbarts und Perthes' Anregungen folgt, den fruchtbarsten Boden findet.

5) Besserung der theoretisch- und praktisch-pädagogischen Vorbildung des höheren Lehrstandes durch Errichtung von Seminarien, deren Besuch an Stelle des Probejahres treten muß.

6) Beseitigung der Hemmung, welche die unterrichtliche und erziehende Thätigkeit der Schule durch Berechtigungswesen erfährt. Denn die Einfügung von Schulberechtigungen innerhalb des Lehrganges hindert eine einheitliche Gestaltung des Lehrplanes, bewirkt, daß viele Schüler nur eine Teilbildung ins Leben mitnehmen, und führt eine nachteilige Überfüllung der unteren und mittleren Klassen, noch dazu oft mit ungeeigneten Schülern herbei. Alle Schulberechtigungen, besonders die zum einjährigen Heeresdienst, müssen daher an die Abgangsprüfung geknüpft werden.

Das Volksschulwesen.

Die Kulturentwickelung eines Volkes erfolgt niemals im gleichmäßigen, stetigen Fortschritt, sondern in auf- und abwärts führenden Kurven. Dem Aufschwung folgt ein Niedergang, dem Fortschritt ein Stillstand oder Rückgang. Die Vorwärtsbewegung wird durch die Reaktion nur verlangsamt, nicht aber gänzlich gehemmt und bricht sich immer wieder durch die entgegenstehenden Hemmnisse Bahn, bis ein Volk sich zur höchsten Stufe emporgeschwungen hat und, wie die Weltgeschichte lehrt, langsamer oder schneller den umgekehrten Weg einschlägt, dem unaufhaltsamen Niedergange entgegengeht.

Die letzten Jahrzehnte hatten mit ungeahnter Schnelligkeit die Träume und Sehnsucht von Jahrhunderten realisiert. Der frische Pulsschlag, welcher durch die Einigung Deutschlands der ganzen Nation eingehaucht wurde, brachte auch ein neues, frisches, fröhliches Leben in die Volksschule. In Preußen vollzog sich eine Trennung der Schule von der Kirche und eine Vereinigung der ersteren mit dem Staate im Jahre 1872 mit der sog. Aera Falk. Wer jenen Übergang der Aera Mühler in die neue Gestaltung der Dinge noch miterlebt hat, der wird sich die Gefühle noch recht gut vergegenwärtigen können, welche sich damals der Herzen im preußischen Lehrerstande bemächtigt haben. Fr. Polack nennt in seinen „Brosamen" diesen Übergang, die „Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872, einen „Frühlingsmorgen im Herbst" und schreibt darüber:

„Am 1. Oktober 1872 erließ der vielgerühmte und viel geschmähte Unterrichtsminister Dr. Falk die Allgemeinen Bestimmungen über die Gestaltung des Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesens in Preußen. Sie waren eine Herbstgabe, brachten aber Frühlingswehen in die preußische Schule und Lehrerschaft. — Sie sind eine so knappe, klare, gesunde und wirkungsvolle Pädagogik, daß ein Aufgeben ihrer bewährten Grundsätze als ein verhängnisvoller Rückschritt für die Schule und als ein Unglück für unser Volk betrachtet werden müßte. Als sie erschienen, war ihre Wirkung auf den Lehrerstand eine fast wunderbare." —

Ihrem Erscheinen war das Schulaufsichtsgesetz vom 11. März 1872 vorausgegangen und hatte das Hoheitsrecht des Staates auf die Leitung, Beaufsichtigung und Gestaltung des Schulwesens unzweifelhaft festgestellt. Es hatte also, um in dem Bilde des Ästhetikers Vischer zu reden, in Preußen wirklich die offizielle Vermählung der Schule mit dem Staate stattgefunden, um als Kind in diesem Ehebunde ein künftiges freies, mündiges, denkendes Geschlecht von Menschen zu erzeugen.

„Worin bestand die Wirkung der Allgemeinen Bestimmungen auf den preuß. Lehrerstand? Sie lösten den Bann der Raumerschen Regulative, zerstörten allerlei Gerüste, mit denen eine ängstliche Vorsicht die Schularbeit und Lehrerbildung umbaut hatte, gaben Ansteck und Freiheit zu freudiger Arbeit, Ziele und offene Bahn für erhöhtes eigenes Streben .... Die schönste Frucht der Aera Falk war eine gesteigerte Arbeitsfreudigkeit des Lehrerstandes und ein inniges Zusammenrücken der einzelnen Glieder zu neuem Streben und gemeinsamem Wahren der Standesehre. Gebückte Männlein streckten sich und atmeten auf in Hoffnung und neuer Schaffens-

luft." Allein bald kam ein Stillstand für die Volksschule, zurück, lautete die Parole, weiterer Fortschritt ist verderblich. Der Kampf um die Schule begann.

Der unermüdliche Streiter für Rom hat ein neues Mittel gefunden, um den tiefen Zwiespalt, der die deutsche Nation in zwei feindliche Lager trennt und wie ein giftiger Mehltau ihre politische und kulturelle Entwickelung darnieder hält, nicht verschwinden zu lassen.

Zu dem Ende erfand er den Kampf um die Schule und in der bevorstehenden Legislaturperiode des Landtags wird man darauf gefaßt sein müssen, daß dieser Kampf ernstlich aufgenommen wird. Schon in der verflossenen Session des Abgeordnetenhauses hatte Herr Windthorst einen bezüglichen Antrag eingebracht. Derselbe lautete: Die Königl. Staatsregierung aufzufordern, dem Landtage baldigst den Entwurf eines Gesetzes vorzulegen, durch welches den Kirchen und ihren Organen in betreff des religiösen Unterrichts in den Volksschulen diejenigen Befugnisse in vollem Umfange gewährt werden, welche die Verfassungsurkunde im Artikel 24 derselben durch den Satz: „den religiösen Unterricht in der Volksschule leiten die betreffenden Religionsgesellschaften" zugesichert hat und dabei, dem ursprünglichen Sinne dieser Zusicherung entsprechend, insbesondere auf Feststellung folgender Rechte Bedacht zu nehmen:

„1. In das Amt eines Volksschullehrers dürfen nur Personen gerufen werden, gegen welche die kirchliche Behörde in kirchlich-religiöser Hinsicht keine Einwendungen gemacht hat. Werden später (!) solche Einwendungen erhoben, so darf der Lehrer zur Erteilung des Religionsunterrichtes nicht weiter zugelassen werden.

2. Diejenigen Organe zu bestimmen, welche in den einzelnen Volksschulen den Religionsunterricht zu leiten berechtigt sind, steht ausschließlich (!) der Kirche und ihren Organen zu.

3. Das zur Leitung des Religionsunterrichtes berufene kirchliche Organ ist befugt, nach eigenem Ermessen (!) den schulplanmäßigen Religionsunterricht selbst zu erteilen oder dem Religionsunterrichte des Lehrers beizuwohnen, in diesen einzugreifen und für dessen Erteilung den Lehrer mit Weisungen zu versehen, welche von letzterem zu befolgen sind.

4. Die kirchlichen Behörden bestimmen die für den Religionsunterricht und die religiösen Übungen in der Schule dienenden Lehr- und Unterrichtsbücher und den Umfang und Inhalt des schulplanmäßigen Unterrichtsstoffes und die Verteilung desselben auf die einzelnen Klassen."

Daß der Staat hierauf nicht eingehen kann und eingehen wird, ist klar. In diesem Sinne schreibt auch die „Kölnische Zeitung": „Er (der Antrag) macht das verfassungsmäßige Anstellungsrecht des Staates für die Volksschullehrer illusorisch, er schafft ein neues Einspruchsrecht für die Kirche bezüglich der anzustellenden Volksschullehrer, er bringt die Kirche in die Lage, jederzeit einen ihr mißliebigen Leiter einer einklassigen Volksschule von seinem Posten entfernen zu können, er wirft die Staatsoberaufsicht über die Schule durch einen anderen, ihr entgegengesetzten und für sie unantastbaren Mittelpunkt der Autorität vollständig über den Haufen, und er

weist endlich sogar den Weg, wie der Unterricht in den weltlichen Disziplinen in der Volksschule nach Gefallen von den kirchlichen Organen eingeschränkt werden kann. Das sind für den Staat einfach unannehmbare Dinge." —

Die nationalliberale Partei sagt in ihrem Aufrufe:

„Wir verwerfen alle direkten und indirekten Versuche, der preußischen Volksschule ihren Charakter als einer staatlichen Veranstaltung zu nehmen oder durch die sogenannte Schulfreiheit, d. h. durch eine Loslösung der Schule von der staatlichen Aufsicht und Leitung zu untergraben. Wir werden eintreten für den baldigen Erlaß eines Schulgesetzes, welches solchen für die Volksbildung und das Staatswohl nachteiligen Bestrebungen jeden Boden entzieht.

Bei voller Anerkennung der hohen Bedeutung des religiösen Unterrichts in den Schulen werden wir dahin zu wirken suchen, daß den bezeichneten Tendenzen auch in der Verwaltung keinerlei Vorschub geleistet und die Freiheit und Unabhängigkeit der preußischen Volksschule vor allen unberechtigten Einflüssen bewahrt wird."

„Die erweiterte Übernahme der Schullasten duch den Staat";

„die gesetzliche Regelung und gerechtere Verteilung der letzteren";

„die Befreiung der Lehrer von den Beiträgen zu den Wittwen- und Waisenkassen."

In dem Aufrufe der deutsch-konservativen Partei wird das Festhalten an der konfessionellen Volksschule betont, dagegen der Schulantrag des Centrums zurückgewiesen, allerdings in einer Weise, der mehr Entschiedenheit und Vollständigkeit zu wünschen wäre.

Die liberalen Blätter sprechen daher die Besorgnis aus, daß die Konservativen dem Centrum mit dazu helfen werden, ihren Antrag zu verwirklichen. Der Tenor aller Auslassungen in den Reden der konservativen Blätter ist, daß zu wenig Religion, zu viel des sonst Wissenswerten getrieben wird. Damit verbindet sich ein grimmiger Haß gegen den Volksschullehrer, den zu befehden, viele Konservativen in Preußen mit dem Freiherrn von Schorlemer konkurrieren und ein stilles Sehnen nach dem alten Schulmeister, der in seiner Unwissenheit ein vortreffliches Werkzeug in der Hand des Gutsherrn war.

So ist die Schule wieder mit in den Kampf der politischen Parteien hineingezogen und das Wort der Kaiserin Theresia von Österreich wird auch in Preußen wahr:

„Die Schule ist ein Politikum".

Können wir deutschen Lehrer auch der festen Hoffnung und Zuversicht leben, daß die Schule aus allen diesen Kämpfen siegreich hervorgehen wird, so muß doch dieser fortgesetzte Angriff auf die Schule dem Lehrerstande die Amtsfreudigkeit nehmen.

Der Kampf nimmt eine sehr ernste Richtung an. Auf der 35. Generalversammlung der Katholiken Deutschlands in der Perle des Breisgaues, der schönen Stadt Freiburg vom 2. bis 6. September d. J. wurde der Schule von dem Kindergarten bis zur Universität die größte Aufmerk-

samkeit gewidmet. Die hier gestellten Anträge lassen so eine Art ultramontanen Schulprogramms erkennen und verdienen es daher, hier kurz mitgeteilt zu werden.

1) Die 35. Generalversammlung der Katholiken Deutschlands verlangt die Wiederherstellung des Rechtes der Kirche, den Religionsunterricht in den Schulen selbständig zu erteilen und zu beaufsichtigen, die Erhaltung oder Wiederherstellung der konfessionellen höheren (Mittel-) oder Volksschulen.

2) Die 35. Generalversammlung der Katholiken Deutschlands richtet an die katholischen Väter die eindringliche Mahnung, daß sie auf die Geschichtsbücher und Lesebücher, welche ihren Kindern an höheren und niederen Schulen an die Hand gegeben werden, wohl acht haben und einmütig die Entfernung solcher Bücher verlangen, welche das katholische Bewußtsein verletzen und den Glauben gefährden.

3) Die 35. Generalversammlung der Katholiken Deutschlands erklärt im Hinblick auf die neuerdings hervortretenden Bestrebungen, dem Staate als dem allein maßgebenden Faktor im Volksschulwesen auch bezüglich des Religionsunterrichts in der Schule das entscheidende Wort zu geben, die Erteilung des Religionsunterrichtes als die eigenste Sache der Kirche, welche allein von ihrem göttlichen Stifter die Mission hierzu erhalten hat. Nur im Auftrage der Kirche und unter beständiger Kontrolle derselben kann der Religionsunterricht erteilt werden." — Würden jemals diese Forderungen erfüllt werden, dann würde die deutsche Nation ihr schönstes Kleinod, die deutsche Volksschule, zu Grabe tragen. Ja, der Staat selbst würde aufhören, zu existieren.

Auch in Österreich will der Kampf um die Schule nicht verstummen. Ist auch der Fürst von Liechtenstein mit seinem Antrage gegen die Schule abgewiesen, so liegt die Gefahr doch sehr nahe, daß der Kampf dort heißer und mächtiger denn je zuvor von den Feinden gegen die Schule aufs neue ausbrechen wird.

Der niederösterreichische Landtag beendete am 12. Oktober d. J. die Debatte über das Volksschulwesen und nahm mit 40 gegen 9 Stimmen folgende Resolution an, wonach der Landtag die Überzeugung ausspricht, daß der unversehrbare Fortbestand der Reichsvolksschulgesetze von den Jahren 1868 und 1869 von der höchsten Wichtigkeit für das Wohl des Landes sei, und sich ferner nachdrücklichst gegen alle Bestrebungen zur Unterwühlung der als gut und nützlich bewährten Schulgesetze verwahrt, von der Regierung erwartend, daß sie in den gesetzgebenden Körpern jeder grundsätzlichen Änderung der Volksschulgesetze entgegentreten, insbesondere die Minderung des Lehrzieles hintanhalten und die Rechte des Staates bezüglich der Schule in vollem Umfange aufrecht halten werde."

Eine mächtige und erhebende Bewegung haben die Anträge des Fürsten von Liechtenstein in den Kreisen der österreichischen Schulmänner hervorgerufen. Je zahlreicher und je heftiger die Angriffe gegen die Volksschule in Österreich von den Ultramontanen, Jesuiten und Feinden der Schule sich erheben, desto heller lodert das Feuer der Begeisterung für die deutsche Schule in den Herzen aller wahren Freunde des Volkes und der Schule.

Eine mächtige Bewegung durchzieht die Kreise der österreichischen Schulmänner. Der Kampf um die Schule ist auf allen Linien entbrannt, — mit echtem Mannesmut kämpfen unsere Kollegen in Österreich für die Erhaltung des Reichs-Volksschulgesetzes vom 14. Mai 1869, das eine mächtige Partei in frevelhaftem Übermute zu zerstören beabsichtigt. „Wenn alle untreu werden, so bleiben wir doch treu!“ schloß Dr. Dittes seine denkwürdige Rede zum Grazer Bundestage auf die Liechtensteiner. Gleich Donnerkeilen sausten die von logischer Schärfe und innerer Überzeugung getragenen Worte seiner ausgezeichneten Rede auf die Gegner der freien Schule nieder, ihre sophistischen, gleisnerischen Vorspiegelungen unbarmherzig zerstörend. Es war ein ergreifender Augenblick, den man miterlebt haben muß, schreibt ein Augenzeuge, um ihn voll zu erfassen, als die ganze Versammlung wie zum Schwur, von unsichtbarer Macht gedrängt, von den Sitzen sich erhob und unter brausendem, noch selten erlebtem Beifallssturme einmütig zum Ausdruck brachte, unentwegt und unverdrossen an den kostbaren Errungenschaften der freien Schule festzuhalten, nicht zu wanken noch zu weichen in den Tagen schwerster Prüfung, höchster Gefahr. Der „allezeit getreue“ Tomberger sprach als Referent gegen die Anschläge der freien Schule mit vornehmer Ruhe, lobenswerter Offenheit und Bestimmtheit. Seine Sätze marschierten gleich Soldaten, bis an die Zähne bewaffnet, an den Zuhörerreihen vorüber, ohne Furcht und ohne Tadel. Noch lange werden jener mächtigen Partei, welche das österreichische Schulwesen der Neuzeit „in frevelhaftem Übermute zu zerstören beabsichtigt“, die wuchtigen Schläge Tombergers in den Ohren gellen.

Sei uns gestattet, aus dieser vortrefflichen Rede nur folgendes wörtlich wiederzugeben. „Die Kaiserin Maria Theresia, hochseligen Andenkens, war es, die vor 114 Jahren das österreichische Volksschulwesen als ein Politikum erklärte und mit kräftiger Hand eingriff, zum Wohle ihrer Völker ein blühendes Schulwesen zu schaffen, das den Beifall und die Bewunderung der Mitwelt errang.

Ihre Bestrebungen erzeugten das erste mächtige Auflodern der Geister, den ersten Wellenschlag des freigewordenen Selbstbewußtseins der Völker. Allein nach dieser ruhmwürdigen Monarchin und ihrem großen Sohne folgte in Österreich für die Schule eine traurige Zeit, eine Zeit des Niederganges, welcher im Jahre 1855 durch die Erlassung des Konkordates seinen tiefsten Punkt erreichte. So konnte es nicht bleiben, die Folgen der Vernachlässigung der geistigen Erziehung waren für den österreichischen Staat zu verderbliche geworden.

Leuchtende Beispiele in dieser Richtung gaben die Provinzialhauptstädte, allen voran die Residenzstadt Wien, welche noch einen Schritt weiter ging, indem sie in der richtigen Erkenntnis, daß eine Hauptbedingung der Hebung des Schulwesens die Heranziehung eines gebildeten Lehrerstandes sei, eine Bildungsstätte schuf, in welcher der aufstrebende Lehrerstand der Hauptstadt und auch der vieler anderer Orte eine zeitgemäße höhere Ausbildung erlangen konnte. Die Gründung des Pädagogiums in Wien und die Berufung eines gefeierten Schulmannes zur Leitung desselben war der

letzte mächtige Hebel, der angesetzt werden mußte, um die maßgebenden Faktoren zur vollen Erkenntnis der Notwendigkeit einer durchgreifenden Schulreform in Österreich zu bringen. Diese Schulreform wurde dann auch mit aller Energie in Angriff genommen und durchgeführt. Als Minister Hasner am 2. März 1869 dem Abgeordnetenhause den Entwurf des Reichsvolksschulgesetzes vorlegte, sprach er die denkwürdigen Worte: „Die Gesetzgebung über das Volksschulwesen hat zu ihrer Aufgabe, die allgemeine Volksbildung den Anforderungen der Zeit gemäß zu gestalten", und als schon damals von bildungsfeindlicher Seite im Abgeordnetenhause gegen diese Gesetzvorlage angekämpft wurde, indem man den Unterricht und die Erziehung als ein Recht der Eltern reklamierte, hielt ihnen derselbe Minister die richtige Bemerkung entgegen: „Der Staat hat die Pflicht zu erfüllen, den Kindern Schutz zu gewähren gegen diejenigen, welche den Namen Eltern führen, aber keine Eltern sind, welche aus sittlicher und geistiger Roheit die Erziehung der Kinder vernachlässigen oder dasjenige, was sie nicht vermögen und ihnen der Staat bietet, unbenützt an sich vorüberziehen lassen".

Unter schweren Kämpfen errangen wir endlich am 14. Mai 1869 das Reichsvolksschulgesetz, ein herrliches Gesetz, um das uns andere Staaten beneideten, ein Gesetz, das eine der schönsten Perlen in der glänzenden Krone unseres erhabenen Kaisers ist, ein Gesetz, das mit einem Schlage die Geister mächtig anregte und dessen Wirkungen sich in kürzester Zeit überall bemerkbar machten.

Es folgte eine schöne Zeit des Aufschwunges und der Begeisterung für den Fortschritt. Tausende von Gemeinden, von der Hauptstadt bis zum letzten Dorfe, brachten bewundernswerte Opfer für ihr Schulwesen. Für unser Schulwesen war der Höhepunkt der Blüte erreicht; der Menschenfreund und Patriot konnte mit Beruhigung eine freundliche Zukunft erwarten; er konnte hoffen, daß unser Vaterland in geistiger und materieller Hinsicht sich den vorgeschrittenen Nachbarstaaten bald würdig anreihen könne. Leider sollte die schöne Zeit bald zu Ende sein. Es kam der Feind und säete Unkraut. Schon im Jahre 1883 wurde dieses Gesetz durchlöchert, und dem Jahre 1888 war es vorbehalten, den ärgsten Ansturm gegen die freisinnigen Schulgesetze, gegen die freie Entwickelung des Geistes zu sehen. Am 25. Januar d. J. erhob sich im Abgeordnetenhause ein Feind des Lichtes, leider ein Sohn der lichten, grünen Steiermark, welches Land sonst schon eine große Anzahl hervorragender und erleuchteter Staatsmänner erzeugte, und schreckte nicht davor zurück, einen Antrag einzubringen, welcher den Zweck hat, alle Errungenschaften auf dem Gebiete der Schule zunichte zu machen.

Es ist ein sonderbares Geschick, daß ein Mann, der so Arges im Schilde führt, jenes Land sein Heimatland nennt, in dessen Hauptstadt wir uns heute versammelt haben, um von unserem Standpunkte aus über sein Vorhaben ein vernichtendes Wort zu fällen. Dieses Urteil läßt sich kurz in den Worten ausdrücken: „Der Antrag Liechtenstein ist der schwerste Ansturm gegen unsere freisinnigen Staatsgrundgesetze und die daraus hervor-

gegangenen Ausführungsgesetze, besonders gegen die Reichsvolksschulgesetze vom 25. Mai 1868 und 14. Mai 1869; er bedeutet ein gänzliches Aufgeben der bisherigen Errungenschaften auf dem Gebiete der Volksbildung, einen Rückschritt auf allen Linien, eine Verleugnung des Zeitgeistes und der Erfahrungen; er legt den Grund zum geistigen Niedergange des Volkes und untergräbt die materielle Wohlfahrt desselben. Ein schweres Urteil, aber gutgeheißen von allen freidenkenden Männern, von allen wahren Vaterlandsfreunden!"

Die österreichischen Kollegen haben sich in diesem Kampfe als treue Söhne ihres Volkes bewährt. Ihr Losungswort: „Das Feld nicht zu räumen, bis der Kampf entschieden ist, wenn nicht in der Hoffnung des Siegs, so doch wegen der Ehre der Fahne! Die Welt soll es erfahren, die Lehrerschaft Österreichs ist kein feiles Volk von Landsknechten, die in hellen Haufen herbeieilen, wenn die schwarze Koalition die Trommel rührt", möge das Panier für alle Zeiten bleiben.

Eine ebenso große Gefahr für die Volksschule und für eine gedeihliche Entwickelung des Volksschulwesens lag in den Bestrebungen einzelner Reformbestrebungen von Freunden der Schule. Wer nur irgend ein Lieblingskind hatte, forderte, die Schule möge dasselbe in liebevolle Pflege nehmen. Was sollte nicht alles auf den Lektionsplan kommen! Handfertigkeit und Stenographie, Volkswirtschaftslehre und Gesetzeskunde, Gesundheitslehre und Obstbaumkultur. —

Doch vor diesen Irrwegen ist die Volksschule bewahrt geblieben.

Das Ziel der Volksbildung muß zu allen Zeiten sein und bleiben die harmonische Ausbildung sämtlicher geistigen und leiblichen Kräfte der Kindesnatur, die Erziehung guter Christen und tüchtiger Staatsbürger, Gottesfurcht und Vaterlandsliebe sind die Grundpfeiler aller Erziehung. Jeder Unterrichtsstoff, der sich nicht in den Dienst der allgemeinen Volksbildung stellt, ist von der Hand zu weisen.

Dr. B.

VI.

Recensionen.

1) Professor H. Ranitzsch, das Großherzogliche Lehrerseminar zu Weimar in dem ersten Jahrhundert seines Bestehens.

Unter diesem Titel ist im Verlag von H. Böhlau, Weimar 1888, „eine Gedenkschrift" von dem derzeitigen Direktor der genannten Anstalt herausgegeben worden, die wegen ihres hochinteressanten Inhaltes auch weiteren Kreisen zur Lektüre zu empfehlen ist. Das mit großem Fleiße ausgearbeitete Buch behandelt in seiner I. Abteilung die Geschichte des Weimarer Seminars von 1788—1825, wo dasselbe sich in den Klassenräumen des Gymnasiums und der Freischule daselbst befand. Dieser Teil

ist namentlich durch die eingehend geschilderte Mitwirksamkeit Goethes und Herders bei der Errichtung und für das Gedeihen der Anstalt von besonderem, allgemeinen Interesse. Die II. Abteilung führt die Geschichte der Anstalt bis zur Errichtung des jetzigen Seminargebäudes (1877) fort, und die III. Abteilung giebt ein anschauliches Bild von dem Seminar im eigenen Hause. Die Beigabe der Anstalts-Ordnung, ferner eines Verzeichnisses der sämtlichen Zöglinge der Anstalt von 1788 bis 1887, sowie einer Abbildung und des Grundrisses des Seminargebäudes machen die erfreuliche Gabe zu einer besonders wertvollen. Sch.

2) Lehrbuch der Zoologie für höhere Lehranstalten sowie zum Selbstunterricht. Von Dr. Paul Wossidlo, Direktor des Realgymnasiums zu Tarnowitz. Mit 649 in den Text gedruckten Abbildungen. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1886.

3) Lehrbuch der Botanik für höhere Lehranstalten sowie zum Selbstunterricht. Von Dr. Paul Wossidlo, Direktor des Realgymnasiums zu Tarnowitz. Mit 700 in den Text gedruckten Abbildungen und einer Karte der Vegetationsgebiete in Buntdruck. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1887.

4) Leitfaden der Zoologie für höhere Lehranstalten. Von Dr. Paul Wossidlo, Direktor des Realgymnasiums zu Tarnowitz. Zweite verbesserte Auflage. Mit 487 in den Text gedruckten Abbildungen. Berlin Weidmannsche Buchhandlung 1888.

5) Leitfaden der Botanik für höhere Lehranstalten. Von Dr. Paul Wossidlo, Direktor des Realgymnasiums zu Tarnowitz. Mit 494 in den Text gedruckten Abbildungen und einer Karte der Vegetationsgebiete in Buntdruck. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1888.

Das Wort „Methode" ist heute in der pädagogischen Welt zu einem Schlagworte geworden, man schwört auf ein angelerntes System, man unterrichtet nach Schablonen, man schnürt und beengt den Lehrer durch kleinliche Vorschriften ein, ja man scheint das Wort Diesterwegs vergessen zu haben: „Die Persönlichkeit des Lehrers erschafft sich die Methode." Die Praxis lernt man nur in der Praxis, im Leben. Nichts war ihm verhaßter als das beständige Schwatzen über Methode und Theorie.

Der Verfasser bekennt sich zu dem Grundsatze: Eine gediegene, wissenschaftliche Fachbildung bleibt die allererste Forderung. Ein Lehrer, der nicht wahrhaft wissenschaftlich arbeiten gelernt hat, der den Unterrichtsstoff nicht nach allen Seiten hin beherrscht, wird nie imstande sein, die Forderung einer wissenschaftlichen Didaktik in geistig fruchtbarer Weise zu erfüllen, er ist und bleibt ein Stümper in der Methode. Wir begrüßen diese vorliegende Arbeit, die mit deutschem Fleiße, mit großer Gewissenhaftigkeit und Genauigkeit, mit wissenschaftlichem Ernste, gearbeitet ist, mit großer Freude.

Von den vielen weitverbreiteten Lehrbüchern für diese Disziplinen unterscheiden sich die obigen dadurch, daß sie systematisch angelegt sind, da

der Verfasser sich mit den methodischen Lehrbüchern nicht befreunden kann. Der Verfasser sagt: „Je sorgfältiger die Abfassung eines Lehrbuchs die Methodik berücksichtigt und die vom Lehrer zu befolgende Methode zum Ausdruck bringt, einen desto größeren Zwang übt sie auf denselben aus. Denn damit die jener Methode eigentümlichen Vorzüge zur völligen Geltung kommen, muß sich der Lehrer ihr auch voll und ganz akkomodieren. Je durchdachter die Methode und je sorgfältiger sie im Lehrbuch bis ins Detail ausgearbeitet ist, desto weniger verträgt sie Änderungen und Abweichungen. Der Lehrer, dessem Unterricht ein solches methodisches Lehrbuch zugrunde liegt, muß sein Verfahren dem des Verfassers auch in den Punkten unterordnen, in denen er es entschieden für falsch hält, oder er wird mehr und mehr auf die Benutzung des Buches seitens der Schüler verzichten müssen.

Der Verfasser kann sich auch mit der jetzt beliebten Verteilung des Stoffes nach einzelnen Kursen nicht befreunden. Also keine methodische Zwangsjacke für den Lehrer finden wir in diesem Buche, und dennoch bekundet der Verfasser auf jeder Seite, daß er ein feiner Kenner der Methode, ein erfahrener Schulmann ist.

Jeder Lehrer kann hier nach Bedürfnis seiner Schule auswählen, jeder strebsame Schüler findet hinreichende Gelegenheit sein Wissen zu erweitern.

Die Beschreibungen sind kurz und knapp gehalten, sachgemäß und korrekt. Die Kennzeichnung der Gruppen folgt meistens erst in der Übersicht am Ende der Klasse, der Tierkreise und des gesamten Tierreiches. Nach denselben Grundsätzen ist das Lehrbuch für die Botanik gearbeitet. Beide Lehrbücher stehen auf der Höhe der Wissenschaft, die ganze Darstellung ist vorzüglich.

Lehrern und Lernenden können diese Lehrbücher von ganzem Herzen empfohlen werden, sie nehmen auf diesem Gebiete in der Schullitteratur gewiß mit den ersten Platz ein.

Während die Lehrbücher für die Hand des Lehrers und für die fortgeschrittenen Schüler bestimmt sind, so sind die Leitfäden für die Hand der Schüler für höhere Lehranstalten bestimmt.

Auf Grund eingehender und wiederholter Prüfung können die Leitfäden aber auch in den oberen Klassen der Bürger- und Mittelschulen gebraucht werden. B.

6) Deutschland ist mein Vaterland! Gedichte von Georg Lang. Frankfurt a. M., C. Jügels Verlag, 1888. Preis 80 Pfg.

Vorliegendes anspruchsloses Büchlein enthält eine Anzahl frischer, warm empfundener Gedichte, welche reichen Stoff für nationale Schulfeierlichkeiten bieten, dem Lehrer sowohl zu Vorträgen, als auch dem Schüler zu Deklamationen. Im Hinblick auf die neuerliche Vermehrung unserer Schulfesttage dürfte es daher überall willkommen geheißen werden und für Schulbibliotheken und die Hand der Jugend bestens zu empfehlen sein.

E. D.

7) Lehrbuch der Physik für Real- und höhere Bürgerschulen, Gewerbeschulen und Seminarien, von Prof. Dr. Krebs. Wiesbaden, J. F. Bergmann. 5. Aufl. 1885. XIV und 282 S.

Die besondere Eigenschaft des Buches, daß es die Lehren enthält, welche dem jugendlichen Alter von 15 bis 17 Jahren zugänglich und für Wissenschaft und Leben bedeutsam sind und auch diese wieder so trennt, daß theoretische Darlegungen und mathematische Ableitungen durch kleine Schrift von den übrigen getrennt sind, läßt für verschiedene Stufen leicht eine entsprechende Auswahl treffen. Die Methode ist die der Induktion, so daß die Lehren aus leicht anzustellenden Versuchen abgeleitet werden. Aus diesen Gründen möge das wissenschaftliche und doch eminent praktische Buch recht empfohlen sein. K.

8) Grundzüge der Geognosie und Geologie von Dr. Gustav Leonhard. 4. verbesserte Auflage, besorgt durch Dr. Rudolf Hoernes. I. Lieferung, 192 S. Leipzig, C. F. Winter.

Das klassische Werk des berühmten Verfassers († 1862) wird in 3 Lieferungen vollständig sein. Die neue Auflage kann sich mit Recht eine verbesserte nennen, da sie namentlich den Fortschritten der Petrographie und Paläontologie folgt und die in der Gegenwart stattfindenden und die in historischer Zeit zustandegekommenen geologischen Veränderungen der Erdoberfläche vollständig berücksichtigt. Die 1. Lieferung giebt die äußere Geognosie, die ausführliche Lehre von den Gesteinen nach Gümbelscher Einteilung und den Anfang der Versteinerungskunde. Die gründlichste Belehrung nach dem heutigen Stande der Wissenschaft giebt das vielfach durch Illustrationen verdeutlichte Werk, dessen neue Bearbeitung eine Bereicherung der Litteratur, u. a. auch für die Bestimmung der Gesteine von eminentem Werte ist. K.

9) Hilfsbücher zur Belebung des geographischen Unterrichts. Von Dr. Paul Buchholz. II. Tiergeographie. Leipzig, J. C. Hinrichs. 1886. VIII und 152 S. 1,20 M.

Vf. beabsichtigt eine Serie von 10 Bändchen zu liefern. Das vorliegende bespricht nach allgemeinen Betrachtungen über die Verbreitung der Tiere und Darlegung der Bedeutung derselben die Tiere in den verschiedenen Erdteilen, indem er je nach einem Überblick Charaktertiere der Erdteile heraushebt und dieselben in einzelnen anschaulichen Bildern vors Auge führt. Der Reiz dieser kleinen Schilderungen ist es, was dem Buche seinen Wert verleiht. Sie entsprechen etwa dem Alter von 10—15 Jahren (so mutmaßen wir, da uns Nr. I nicht zugegangen ist, wir also das Vorwort nicht kennen), und wenn alle so frisch und gut geschrieben werden, so gewährt das Ganze ein lebendiges Bild der Länder und ihrer Produkte, wie es Ziel des geographischen Unterrichts sein muß. G. S.

10) Grundriß der Zoologie für höhere Lehranstalten, insbesondere für Gymnasien. Von Dr. R. Krieger. Mit 124 Abbildungen. Leipzig, F. A. Brockhaus. 1886. VIII und 112 S.

Das Buch giebt nur die Charakterisierung der einzelnen Abteilungen der Tiere und die Namen der wichtigsten Vertreter jener mit einzelnen

hervorragenden Eigentümlichkeiten und soll nicht den Unterricht gewissermaßen ersetzen, sondern der häuslichen Wiederholung des Schülers dienen. Die Ausführung zu gedachtem Zwecke können wir nur billigen. Auch der Umstand, daß die Bilder u. a. eine Anzahl auf Wandtafeln weniger vorkommende Tiere vorführen, bildet eine lobenswerte Eigentümlichkeit des Buches, das bestens empfohlen sei. K.

11) Naturgeschichte des Pflanzenreichs. Von Dr. M. Fünfstück. Stuttgart, E. Hänselmann. 40 Lieferungen (jede mit 1 Bogen Text und 2 Tafeln, zu 0,50 M.). Folio.

Die erste Lieferung dieses großen Bilderatlas zeigt neben dem Anfange einer allgemeinen Einleitung, welche knapp gehalten ist, deren klare Darstellung jedoch durchweg zu loben ist, und auf 3 Tafeln eine Menge schöner Abbildungen von Pflanzen und ihren Teilen. Im ganzen sollen über 2000 fein und naturgetreu kolorierte Bilder geliefert, auch im Texte Illustrationen gebracht werden. Wir stehen nicht an, das Ganze als ein Prachtwerk zu bezeichnen, welches, für Schule und Haus bestimmt, zu den schönsten und anschaulichsten gerechnet werden darf, ähnlich der Naturgeschichte des Tierreichs in demselben Verlage, deren erste uns zugesandte Lieferung s. Z. von uns ebenfalls rühmend hervorgehoben wurde. K.

12) Hoffmann, Dr. Jul., Oberlehrer a. d. höheren Mädchenschule in Leipzig, Deutsche Wort- und Formenlehre. Vorstufe zur deutschen Satz- und Interpunktionslehre. Zunächst für Mittel- und höhere Mädchenschulen. VI. u. 57. S. kart. 75 Pf. Leipzig 1888, Georg Reichardts Verlag.

Das Heftchen, welches gleichsam eine Vorstufe zu der bereits erschienenen Satz- und Interpunktionslehre bildet, sucht in anschaulicher Weise das zu entwickeln, was letztere in den ersten fünf Paragraphen in gedrängter Kürze systematisch darstellt, indem es überall vom Satze ausgehend, die einzelnen Wortarten, ihre Flexion und die Hauptbestandteile des einfachen und erweiterten Satzes kennen lehrt. Um über das Ganze einen klaren Überblick zu gewähren, hat der Verfasser von einer Trennung des Lehrstoffes in verschiedene Stufen und Kreise abgesehen. Der Preis ist bei der guten Ausstattung ein billiger zu nennen. Wir stehen nicht an, das Büchlein allen Lehrern der deutschen Sprache aufs wärmste zu empfehlen. F.

13) E. Meier, Schuldirektor in Zwickau. Lehrplan für den Anschauungs-Unterricht. Frankenberg i. S. bei C. G. Roßberg. 1883. 82 S. 1 M.

Daß der Unterricht in den Anschauungs- und Sprechübungen zu den schwierigsten Lehrgegenständen gehört, ist bekannt; ebenso aber auch, daß er die Schulerziehung mächtig zu fördern imstande ist, wenn der Lehrer es versteht, die Schüler alles innerlich erleben zu lassen. Hierzu einen Beitrag zu liefern, ist die Absicht der Schrift, deren bloße Inhaltsangabe

schon einen wohlthuenden Eindruck macht. Auch die Art der Durchführung verdient alle Anerkennung. Der Verfasser fordert, daß durch alle Klassen und in allen Lehrfächern Anschauung die Seele des Unterrichts sei, daß bei den in den unteren Klassen vorzunehmenden Übungen, falls sie sich an fremde Erzeugnisse anschließen, immer Vergleiche mit der Heimat anzustellen seien, die das Kind kennt, und daß besonders der Wechsel im Unterrichtsverfahren frisch erhält. Vor allem beherzigenswert erscheint uns, was der Verfasser inbetreff der Rücksichtnahme auf die körperlichen Bedürfnisse des Kindes fordert; weshalb er auch häufigen Spaziergängen ins Freie vor den jetzt üblich gewordenen Ferien-Kolonien den Vorzug giebt. Eine Reihe wertvoller methodischer Winke ist geeignet, den noch unerfahrenen Lehrer zum Nachdenken anzuregen. Die Gesamtdarstellung ist klar und fesselnd; gesunde pädagogische Ansichten und so manche recht ernste Mahnung zeigen, daß die Schrift aus sorgfältiger Beobachtung der Praxis hervorgegangen ist. L. R.

14) Johannes Müller, Oberlehrer am Friedrichs-Gymnasium zu Berlin. Aufgaben aus klassischen Dichtern und Schriftstellern zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. Aus Berliner Programmen zusammengestellt und systematisch geordnet. Berlin 1887. R. Gärtners Verlag (Herm. Heyfelder); gr. 8° 146 S.

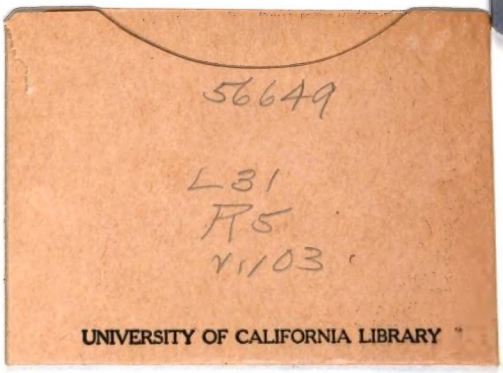
Eine Sammlung von Aufgaben, wie sie sich im Anschluß an die Lektüre klassischer Schriftsteller nicht nur stellen lassen, sondern in den Jahren von 1880—86 an Berliner höheren Anstalten auch wirklich gestellt worden sind. Dem Inhaltsverzeichnis zufolge finden sich Stoffe aus dem Altertum, dem Mittelalter und der Neuzeit vor; sowohl die poetische als auch die prosaische Litteratur ist berücksichtigt, und selbst auf die fremden Sprachen, mit denen die Schüler sich beschäftigen, ist Bedacht genommen. Es ist ein großer Reichtum von Aufgaben, der dem Leser zeigt, was sich aus den Resultaten einer sorgsamen Schullektüre machen läßt, und welche Art der Thätigkeit den Jünglingen in unseren höheren Lehranstalten zugemutet wird. Wie die poetischen Stoffe selbst auf die Schüler gewirkt, das läßt sich aus den bloßen Aufgaben freilich nur ahnen; bedenkt man aber, daß wir beispielsweise S. 80—82 nicht weniger als 73 Themen über Goethes „Torquato Tasso" verzeichnet finden, so erhält man doch eine Vorstellung, in welcher Weise unsere reifere Jugend angehalten wird, die ihm dargebotenen Unterrichtsstoffe geistig in sich zu verarbeiten. Die Thätigkeit vieler hervorragender Lehrkräfte zum Gemeingute aller zu machen, dem einzelnen hier und da wertvolle Winke zu geben, die ihn zur Selbstthätigkeit auffordern, das dürfte als der von dem Verfasser angestrebte Zweck zu betrachten sein, dem wir nur einen recht glücklichen Erfolg wünschen können. L. Rudolph.

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

Digitized by Google

Digitized by Google

YB 23872



Digitized by Google